Estudios / Investigaciones

UNA TEORÍA DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN

Tras su dimensión estética, ética y política

María Eugenia Villa
Jorge Nella
Cecilia Taladriz
Jorge Aldao

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

UNA TEORÍA DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN

Tras su dimensión estética, ética y política

María Eugenia Villa
Jorge Nella
Cecilia Taladriz
Jorge Aldao

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

2020

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato
Tapa: D.C. V. Daniela Nuesch
Corrección de Estilo: Alicia Lorenzo
Edición: Libros de la FaHCE
Imagen de Tapa: Felipe Giménez
Fotos: Camila Salas
Editora por Prosecretaria de Gestión Editorial y Difusión: Natalia Corbellini

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
©2020 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1907-6
Colección Estudios/Investigaciones, 72

Cita sugerida: Villa, M. E., Nella, J., Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). *Una teoría del juego en la Educación: Tras su dimensión estética, ética y política*. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios / Investigaciones; 72). Recuperado de https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/159

Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana
Dra. Ana Julia Ramírez

Vicedecano
Dr. Mauricio Chama

Secretaria de Asuntos Académicos
Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado
Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación
Prof. Laura Rovelli

Secretario de Extensión Universitaria
Dr. Jerónimo Pinedo

Prosecretaria de Gestión Editorial y Difusión
Dra. Verónica Delgado

Dedicamos este libro a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y a la Universidad Nacional de La Plata, que nos enseñaron la importancia de estar abiertos al mundo, pensando siempre en la educación como un derecho y nunca un privilegio, lo que nos compromete a sostener y defender la universidad pública.

“Hay olas que es bueno surfear entre muchos” Felipe Giménez

El juego no nos interesa tanto por lo que es, sino por lo que puede llegar a significar. Con el deporte o la gimnasia nos pasa exactamente lo inverso; no es para nosotros la metáfora de nada: es la absoluta literalidad. En cambio, el juego es una práctica capaz de generar su propia épica.

Grupo de Investigación en Juego

Agradecimientos

No hay nada más útil para un/a profesor/a que ama enseñar e investigar que otro/a colega que también ame enseñar y/o investigar, con quien poder hablar de sus respectivos modos de ejercer el oficio. Hemos tenido el privilegio de charlar con aquellas personas que admiramos, algunas que comparten nuestro campo y otras de distintas disciplinas, que pudimos conocer por el hecho de convivir en la misma casa de estudios, la Universidad Nacional de La Plata. La lista podría ser interminable, por lo que la hacemos mínima y mencionamos a quienes nos leyeron, nos corrigieron, nos indicaron lecturas, temas; en suma, nos ayudaron a que este libro fuese mejor. Por eso, gracias a Ricardo Crisorio, Liliana Rocha, Agustín Lescano, Valeria Emiliozzi, Carolina Escudero, Ana Sabrina Mora, Andrea Mirc, Norma Rodríguez, Emiliano Gambarotta, Stefanía Morales.

A los amigos autodenominados “no Grupo”: Víctor Pavía, Ivana Rivero, Julieta Díaz, Adolfo Corbera y Leonardo Díaz, quienes desde los comienzos nos provocaron para que saliéramos de nuestro estado de confort. Si algo tiene este trabajo como movimiento de búsqueda, no es más que el reconocimiento a este “no Grupo” que ha puesto en nosotros la posibilidad de crítica.

Una mención particular merecen los artistas que nos acompañan en esta obra: la fotógrafa Camila Salas, que nos ilustra a través de su lente momentos únicos de juego, y el artista plástico Felipe Giménez, cuya obra nos ha representado como grupo desde el primer momento que la vimos. Gracias a ambos por su arte y su generosidad.

Un agradecimiento especial a nuestros alumnos y alumnas de los diferentes espacios institucionales por los que hemos transitado, promotores de las reflexiones y análisis constantes de nuestras prácticas.

Prólogo
Ocho grageas para un probable prólogo

1

Si en un estadio imaginario se jugase el clásico “Iluminados de Siempre” vs. “Luminosos sin Encandilar”, hincharía por los segundos. Tal identificación de club es el origen de una relación fantástica con el equipo responsable de esta obra. Ese vínculo sería motivo suficiente para celebrar la invitación a compartir este desafío, desde el banco de prólogo. Pero hay otro: mi admiración por el estilo que cultivan como “co-jugantes”; su prodigarse siempre, en canchas diversas y en el puesto que les toque.

2

Llevan leídos con meticulosa dedicación libros que, en mi caso, esperan turno con pocas esperanzas de abandonar el estatus de “lectura pendiente”. Con el capital de información que administran, en más de una oportunidad me sacaron de apuros; entiéndase: me brindaron generosos atajos para llegar antes a rincones impensados de la investigación en Juego. Buena parte de esos pases en profundidad los recibí en encuentros de nuestro “no Grupo”, institución misteriosa y probablemente inexistente que, si la menciono, es porque lxs autorxs ya lo hicieron en los agradecimientos (quizá se sientan, como yo, levemente deudores de una práctica de aprendizaje y empoderamiento menos inconsistente que recatada).

3

Esta publicación fue concebida para espacios menos *amateur* que el que se menciona más arriba. Nace con la pretensión legítima de incursionar en ligas mayores, normadas por arbitrajes rigurosos y comentaristas implacables. Se nota en el planteo táctico de cada capítulo, la profusión de citas engarzadas con preciosismo de orfebre, el trato cuidadoso de conceptos considerados clave, la meditada estrategia de abordar el juego en educación desde "la teoría de las prácticas"[1] el celo puesto en blindar la posición epistemológica asumida. Pertenecer a un Grupo de Investigación en Juego que reporta al Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata –¡nada menos!– obliga a ser cuidadoso y María Eugenia, Jorge, Cecilia y Jorge se hacen cargo de esa obligación, prodigándose. Minuciosos, forjan una obra erudita. Con todo, es posible que un lector poco advertido (este que piensa el probable prólogo, sin ir más lejos) se quede con ganas de alguna fugaz profanación de las normas de estilo, alguna cita sacrílega que invite a la sonrisa y mitigue tensiones; pero decididamente el texto procura tocar otra fibra y esquiva con marcada escrupulosidad las tentaciones del desatino.

4

Una valoración aparte merece la deliciosa pausa de las imágenes.

5

Hace más de 10 años que este equipo –con algunos cambios lógicos de elenco– viene pensando "lo que se dice en torno al juego" en la educación física; la génesis de ese derrotero se puede encontrar en el primer proyecto de investigación que encausó sus entusiasmos: "El juego de la Educación Física: usos y sentidos en sus prácticas"

[1] Cf. Crisorio (2015).

(2008-2009, FaHCE-UNLP). En este, su primer libro, nos introducen en los supuestos epistemológicos que orientan esa labor y anuncian ya desde el capítulo 1, su compostura respecto de la relación juego y educación, las críticas a una versión romántica del juego en la escuela y su adscripción a un nuevo paradigma al que, aseguran, se le puede poner "fecha y lugar de origen". Fijan posición y nos invitan a discutirla tomando como punto de partida una selección de voces que, en su opinión, permiten establecer una breve y provisoria historia de la temática –Platón, Aristóteles, Rousseau, Descartes, San Agustín, Fröbel, Foucault, Elias y Dunning, Elschenbroich, Bruner, Baraldi, Mantilla, Doin, Enriz, Duek, Gambarotta y Galak–, y se demoran (pensar, se conjetura en la Introducción, "es siempre una interrupción, una vacilación, una parada") en Lévi–Strauss, Saussure y, sobre todo, Lacan en forma directa o a través de citas de Butler, Eidelsztein. Quizás esa selección, claramente dirigida a cimentar un nuevo paradigma, sea la razón (obviamente no tengo pruebas) de que hayan omitido algunas voces reconocidas y reconocibles en el campo de disputa de sentido que representa la combinación juego y educación.

6

Entre las muchas cualidades de esta publicación hay una recóndita, menos perceptible, aunque de valor extraordinario. Quien aguce el oído escuchará el latido de corazonadas sobre el juego y el jugar que llegan hasta aquí desde lugares excéntricos (espero que el adjetivo no confunda): Río Cuarto, Caleta Olivia, Santa Fe, Neuquén, Oberá, Mar del Plata, Glew, Chos Malal, Centenario, Plottier. Voces que resuenan en espacios universitarios, patios de escuelas, predios de colonias de vacaciones, clubes, centros barriales, dando testimonio de una urgencia: replantear la propia formación docente en juego desde la perspectiva del derecho; una demanda de época

que en esta publicación se presiente vital, entre líneas, y que, en mi opinión, es imprescindible amplificar a pesar de (o precisamente por) trabas e impugnaciones posibles.

7

Desde finales de los ochenta del siglo pasado (la data es arbitraria, por cierto) deambulo detrás de nuevos sentidos para el juego como práctica y el juego como asignatura en educación física; presiento que este libro se convertirá pronto en un punto de referencia entre colegas que participamos del mismo interés. También en espacio de encuentro. Alguien podrá preguntar ¿encuentro para qué? Supongo (deseo) que para hacernos de palabras que valgan como contraseña más efectiva que un ingenuo abracadabra voluntarista para franquear las puertas y burlar la custodia de formas de juego y modos de jugar que sedimentan en la escuela, el club, la colonia de vacaciones, por simple reiteración acrítica; hacernos de palabras que valgan como contraseñas cómplices, "desautomatizando la lengua" y los tics que deja la colonización disciplinaria. Presiento, reitero, que este libro se convertirá pronto en un espacio donde encontrarnos; un punto de llegada, pero también de partida, para volver a explorar los senderos de la pedagogía doméstica y artesanal, donde resuenen ecos de Simón Rodríguez y Paulo Freire; de Saleme, Remedi, Sirvent, Barco... y, más próximos a nuestras vicisitudes y sudores, Valter Bracht y Alfredo Furlán.

8

Pensar una teoría del juego –dicen María Eugenia, Jorge, Cecilia y Jorge– es pensar en el juego como un "saber hacer", y dejan flotando en el ambiente un interrogante de resolución compleja: "¿cómo restituir el punto de vista 'nativo' cuando uno ya está implicado en los problemas discursivos a tratar?". Cómo, agrego, tirarse a la pileta y ¡al mismo tiempo! permanecer en la orilla para corregir las brazadas

que uno mismo da tratando de mantenerse a flote. Quizá tengamos que prestar especial atención a todas las señales, las iluminadas de siempre y las luminosas que no encandilan; prodigarnos en cualquier cancha, en el puesto que nos toque... y disfrutar de la fiesta. Hay invitaciones disponibles: se encuentran distribuidas entre las páginas de este libro.

Mg. Víctor Pavía
Neuquén, 2019

Índice

Introducción.
Pensando el juego 19

Capítulo 1
La relación entre el juego y la educación. Breve historia
de su pensamiento 33

Capítulo 2
El juego como práctica 49

Capítulo 3
El juego como asignatura 67

Capítulo 4
El saber de la ficción 81

Capítulo 5
El saber que plantea el problema 109

Capítulo 6
El saber del acuerdo 125

Capítulo 7
El juego como saber "inútil" 141

Bibliografía 159

Sobre los autores
Grupo de Investigación en Juego 169

Introducción.
Pensando el juego

Hay olas que es bueno surfear entre muchos.

Felipe Giménez

Este escrito es el resultado de un trabajo colectivo de profesores investigadores interesados por la enseñanza del juego en contextos educativos, acreditados en el Grupo de Investigación en Juego (GIJ) que tuvimos el gusto de crear y llevar a cabo desde el año 2008 y que aún sigue en vigencia. Los proyectos del GIJ

están radicados en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (Cices), que sostiene una línea de indagación desde una perspectiva crítica y pertenece a una de las diecisiete unidades de investigación del Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), que integra y potencia las pesquisas llevadas a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) con doble dependencia, la Universidad Nacional de La Plata y el Conicet.

Esperamos que al culminar la lectura de este libro, más que estar o no de acuerdo, de ese "me gusta/no me gusta" con respecto a lo expresado, los lectores hayan podido subrayar o resaltar algunas palabras del mismo –como termina la mayoría de los textos universitarios–; que puedan *encontrarse* con algunas palabras, con aquellas que se suelen poner como palabras claves, en nuestro caso: educación, cultura, sujeto, cuerpo, juego, entre otras. Encontrarse con aquellas palabras que les permitan pensar de otro modo, abrir caminos de pensamiento; que desafíen la manera como uno ya piensa, con las palabras que uno ya tiene, con las que uno usa automáticamente, "sin pensar".

Anhelamos que se encuentren con palabras que los dejen sin palabras, porque no se tienen, porque la lengua ha dejado de ser automática. Este texto pretende desautomatizar la lengua al transmitirles una teoría que hemos experimentado durante 10 años, sin dejar de "pensar lo que se dice" en torno al juego. Pensar es siempre una interrupción, una vacilación, una parada. El decir pensando o pensado no es decir cualquier cosa: es ponerle una firma a lo que se dice, ya que en el decir cualquier cosa no hay nadie detrás de esos enunciados, que solo aparecen en supuestos compartidos, pero no problematizados.

Durante estos 10 años de investigación construimos nuestro objeto en torno a los usos y sentidos del juego en las prácticas de la educación física y en aquellos contextos educativos donde maestros, aprendices y saberes se configuran como prácticas.

Es conveniente advertir al lector que cuando hablamos del sentido no es para buscar esa "expresión original" del juego desde la cual desprender, como piezas de un dominó, una sólida teorización del mismo. Tampoco vamos detrás de la esencia o del "gen" del juego, como algunos autores han hecho; aunque suene tentador y tranquilizador. Por el contrario, hablar del sentido es hablar de interpretación, que por más "inconsciente" que sea, no es para nada ingenua. Una cosa es reconocer que los efectos de la interpretación son en buena medida incontrolables y otra muy diferente pretender que la interpretación no sea responsable de sus efectos, de los actos que de ella se desprenden. Se trata de una interpretación que muestra que esos discursos que examinamos –cuyas fuentes son los relatos de los jugadores, los registros de clases, los documentos, entre otras– justamente son interpretaciones productoras de sentido y no meros objetos complicados a descifrar, con un sentido dado desde siempre que solo se trata de redescubrir.

Así, apoyándonos en una dimensión que podríamos llamar de *profundidad* (sin confundirla con interioridad, cuya idea es la del símbolo como cáscara que encierra al objeto portador de la verdad), se conforma un trabajo interpretativo que opera sobre la superficie de los relatos, registros y documentos, pero no para *describirla* sino para desarticular sus líneas narrativas, provocando otras intersecciones que el texto se limita a mostrar.

Como nos advierte Eduardo Grüner en "Foucault; una política de la interpretación" (1967), su prólogo al libro *M. Foucault, Nietzsche, Freud, Marx*, no podemos tener la pretensión ingenua de leer el *Edipo Rey* de Sófocles o el *Hamlet* de Shakespeare como si no hubiera existido Freud; del mismo modo, es difícil no interpretar al juego sin estar atravesado por Johan Huizinga con su libro *Homo Ludens* ([1938] 2015), ya que en él se apoyaron los principales teóricos del juego en los últimos ochenta años. Toda la comprensión del juego posterior a la

Segunda Guerra Mundial está impregnada por las ideas de este autor, de allí que su obra haya llegado a ser un clásico de cita infaltable en toda obra que aborde el fenómeno lúdico. Por lo que, incluso sin que se haya leído *Homo Ludens,* su sentido se sigue reproduciendo, al punto de construir, aun hoy, un *ethos* cultural que se inscribe (consciente o no) en la interpretación del juego como *una actividad libre, que responde a un supuesto deseo y elección del jugador y que nadie puede dirigir desde afuera*. Volviendo a Grüner:

> Esas "interpretaciones" cuando son eficaces, no se han limitado a trasladar a un código inteligible un texto rico en incertidumbres, sino que se han *incorporado* a la obra, a su contexto de recepción. Y más todavía: se han incorporado a todo el conjunto de representaciones simbólicas o imaginarias que constituyen nuestra cultura, si es que aceptamos […] que las prácticas sociales están constituidas y condicionadas también por los *relatos* (grandes o pequeños, no me interesa entrar en esa discusión parasitaria) que una cultura incorpora a los diferentes niveles de su "sentido común" (1967, p.11).

Por lo tanto, los usos y sentidos que intentamos interpretar en el GIJ no son más que herramientas de crítica, de "puesta en crisis" de las estructuras materiales y simbólicas de una sociedad, en polémicas con otras interpretaciones que buscamos consolidar desde este grupo de investigación. La pretensión de este trabajo es justamente desnaturalizar los "regímenes de verdad" (Foucault) constituidos e institucionalizados por una cultura, oponiéndolos a otras interpretaciones. Una práctica de tal amplitud es *política* en el sentido más amplio, ya que por más que la limitación de nuestro objeto específico es la del juego en contextos educativos, intentamos afectar el espacio simbólico en el que se tensionan diferentes sistemas de representaciones que una sociedad construye al respecto.

Así, advertimos a los lectores que este trabajo intenta intervenir sobre una construcción simbólica no para mostrar su transparencia original, sino al revés, para producirla como opacidad, como artificialidad, para desnaturalizarla en su función de "sentido común". De la misma manera, para desnaturalizar también la relación de ese discurso con los sujetos que ha producido como soportes de su propia reproducción. Se trata, en fin, de quebrar esa armonía y ese bienestar y dejarlo momentáneamente sin palabras, en un estado *insoportable* para su propio discurso.

Esto nos llevó a entender que la metodología de investigación a seguir no era más que la manera de hacer las cosas orientadas al pensamiento; los procedimientos que muy bien podríamos relacionar con las reglas de un juego, unas reglas que –como en todos los juegos– no es suficiente saberlas, sino que hay que incorporarlas, y eso no puede hacerse sino jugando. Unas reglas que, además, hay que ir creando e interpretando a lo largo del juego y que, desde luego, pueden ir variando en función del desarrollo del mismo, ya que, como lo veremos más adelante, tienen que "dar juego" y no impedirlo o encorsetarlo.

Al comienzo de este proceder, allá por el año 2008, nos encontramos con nuestra primera dificultad (para jugar), que debíamos resolver. Dado que el objeto de estudio se encontraba mediado ya por nuestra formación de profesores de educación física, nos preguntábamos: ¿cómo restituir el punto de vista "nativo" (entiéndase por tal la voz de los profesores, estudiantes; documentos curriculares, bibliografías, etc.) cuando uno ya está implicado en los problemas discursivos a tratar?, ¿cómo no tentarse con descubrir nuestros propios argumentos (a favor o en contra) en el discurso del nativo? Esto nos llevó a un posicionamiento que denominamos "analista nativo"[1], es decir, a

[1] Apoyándonos en el texto de Faye Ginsburg (2004) "Cuando los nativos son nuestros vecinos".

reconocernos en una doble adscripción: por un lado, analista de las representaciones y prácticas de los profesores de educación física y maestros de la educación, y por otro, investigadores que comparten con los nativos una serie de interpretaciones que debíamos remarcar y poner en cuestión a lo largo de estos años de investigación. Dirigimos el esfuerzo al viejo axioma de no quedar entrampados en la perspectiva nativa, o sea, sin dejar de mantener un punto de vista analítico en el cual dicha perspectiva nativa no solo se recupera y se comprende sino que, fundamentalmente, se interpreta y se problematiza.

Las teorías sobre juego que hemos encontrado en la bibliografía refieren en su mayoría a observaciones de hechos particulares que enuncian proposiciones que generalizan la experiencia. Así, encontramos investigaciones que abordan el juego según la forma en que los nativos lo definen, con lo cual se intenta encontrar la definición de juego en los propios jugadores. Dentro de esta perspectiva, los datos adquieren la categoría de fuente del descubrimiento teórico: la teoría es generada desde ellos; en este caso los datos, la experiencia o hasta el experimento están antes que la teoría.

Nuestra posición epistemológica es justo la opuesta a la de los trabajos que se asientan en la idea de que son los individuos quienes tienen una experiencia, sin considerar que precisamente son los sujetos quienes están constituidos por tales experiencias en determinadas condiciones históricas. En tales concepciones, la experiencia (como puede ser la de jugar) queda convertida en el origen de la explicación, en evidencia que fundamenta lo conocido, cuando debería ser aquello que se busca explicar.

Estas investigaciones creen que cuando la evidencia ofrecida en los estudios sobre juego remite a la evidencia de la “experiencia”, su reclamo de referencialidad se ve aún más fortalecido, otorgando legitimidad por la autoridad de la experiencia, pues ¿qué podría ser más verdadero, después de todo, que el propio relato de un sujeto sobre lo

que ha vivido? Es justamente este tipo de apelación a la experiencia como evidencia incontrovertible y como punto originario de la explicación, lo que le quita fuerza al impulso crítico de dicha experiencia, y se convierte en los fundamentos sobre los que se basa el análisis. Hacen real a la experiencia como un atributo inherente de los individuos, y así la descontextualizan.

Cuando se toma a la experiencia como el origen del conocimiento, la visión del sujeto individual (la persona que tuvo la experiencia de juego) se convierte en el basamento de evidencia sobre el que se construye la explicación. Las preguntas acerca de la lógica construida de la experiencia, sobre cómo se estructura nuestra visión, cómo los sujetos se convierten, respecto del lenguaje (o el discurso) de la historia de dicha experiencia, se dejan de lado. La evidencia de la experiencia se convierte entonces en evidencia de la práctica, cuando justamente lo que deberíamos analizar es cómo se establece dicha práctica, cómo opera, cómo y de qué maneras constituye sujetos que son construidos por esas prácticas.

Si interrogamos a un sujeto que juega, no obtendremos demasiada información sobre lo que está ocurriendo; no más que una representación de lo que allí sucede. Dicho de otro modo: la evidencia de la experiencia reproduce sistemas ideológicos dados, aquellos que asumen que los hechos de la historia hablan por sí mismos, y dejan afuera el examen crítico del funcionamiento del sistema ideológico mismo, de sus categorías de representación, de sus premisas acerca de lo que estas categorías significan y cómo operan. El proyecto de hacer visible a la experiencia no incluye el análisis del funcionamiento de este sistema y de su historicidad, y en vez de esto reproduce sus términos.

Aunque es innegable su materialidad, es el análisis el que construye y constituye la teoría. Para eso necesitamos dirigir nuestra atención a los procesos históricos que, a través del discurso, posicionan a los sujetos y producen sus experiencias. No son los individuos los que

tienen la experiencia, sino los sujetos quienes son constituidos por medio de la experiencia. El observable *juego* contiene un despliegue discursivo que es necesario desentrañar.

Pensar a la experiencia de esta manera es darle historicidad, así como a las identidades que produce. Opera dentro de una construcción ideológica que no solo convierte a los individuos en el punto de arranque del conocimiento, sino que también naturaliza categorías que podemos encontrar en el campo del juego (libertad, autonomía, espontaneidad, naturalidad, placer, etcétera) al tratarlas como características dadas al jugar. Son precisamente las preguntas excluidas de la experiencia –preguntas acerca del discurso, de la subjetividad, de qué es lo que cuenta como experiencia y quién lo determina– las que nos posibilitarían dar historicidad a la experiencia y reflexionar de manera crítica sobre la historia que escribimos acerca de ella, en vez de usarla como premisa en la cual basar nuestra historia.

Así, en los comienzos del GIJ la pregunta no pasó tanto por lo que es el juego, sino por cómo llegamos a comprender lo que es; en este sentido, "investigar (interpretar) las prácticas corporales hace imprescindible interpretar las interpretaciones construidas a propósito de ellas, las cuales, en definitiva, han construido esas prácticas" (Crisorio, 2015, p.16). Cuando construimos un objeto a investigar es fundamental tomar conocimiento de cuáles son las preguntas que nos hacemos, pero más atentos tenemos que estar a cuáles son los interrogantes que dejamos de lado, es decir, a qué es tan evidente que no nos lo preguntamos. Porque si no lo hacemos, significa que ya fue construido, por lo que

> requiere pasar de la pregunta por su objeto de estudio a la interpretación de las teorías que han procurado construir el objeto de estudio, sabiendo que nuestra interpretación es la interpretación de una interpretación, en los términos en que esta interpretación está dada (Crisorio, 2015, p.16).

Esto lleva a dirigir la pregunta hacia quién plantea la interpretación, y sobre qué intereses. Preguntas que hacen que lo obvio pierda su naturalidad, que aparezca el juego como un devenir histórico y cultural. La experiencia es, por lo tanto, siempre una interpretación y requiere una interpretación. El estudio de la experiencia debe, en consecuencia, poner siempre en cuestión su estatus originario en la explicación histórica. En esta perspectiva, la experiencia no es el origen de nuestra explicación, sino aquello que queremos explicar. Y esto ocurrirá cuando las investigaciones tengan como proyecto y objetivo no la reproducción y transmisión del conocimiento al que se dice que se llegó a través de la experiencia, sino el análisis de la producción de ese mismo conocimiento. Lo que se presenta como dato en la percepción tiene ya el carácter de una construcción.

En su libro *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento* (1986), Paul Feyerabend expresa: "En un análisis más minucioso se descubre que la ciencia no conoce 'hechos desnudos' en absoluto, sino que los 'hechos' que registra nuestro conocimiento están ya interpretados de alguna forma y son, por tanto, esencialmente teóricos" (p. 4). No hay forma de eliminar al observador –nosotros– de nuestra percepción del mundo por la manera en que pensamos y razonamos. Nuestras percepciones, sobre las cuales se basan nuestras teorías, no son directas, sino más bien están conformadas por una especie de lente: la estructura interpretativa.

En el mismo sentido, Alexandre Koyré nos advierte en su libro *Pensar la ciencia* (1994), que la teoría no depende de los experimentos o la experiencia, sino que la produce; y así nos evoca a Galileo:

> Galileo construyó sus instrumentos, el telescopio, y después el microscopio, por necesidades puramente teóricas, para alcanzar lo que no cae bajo nuestros sentidos, para ver lo que nadie vio jamás. (…) no descubrió el isocronismo del péndulo mirando ba-

> lancearse la gran lámpara de la catedral de Pisa. Fue estudiando matemáticamente, a partir de las leyes del movimiento acelerado que había establecido por una deducción racional, la caída de los cuerpos graves a lo largo de las cuerdas de un círculo colocado verticalmente. Ahora bien, sólo entonces, es decir **después de la deducción teórica**, pudo pensar en una verificación experimental y, habiendo hecho con éxito la experiencia, tratar de construir el instrumento que permitiría utilizar en la práctica la propiedad mecánica del movimiento pendular (pp. 133, 143-144, el resaltado es nuestro).

La ciencia produce hechos nuevos y esto es posible porque la construcción de un objeto disciplinario se articula al discurso de la ciencia desde una teoría, lo que deviene en la construcción de nuevas formas de experiencia. En cambio, el pensamiento activo, operativo; aquel que se constituye en el sentido común, por experiencia; aquella habilidad manual de los oficios o las reglas de las artes que se transmiten de generación en generación; la técnica, que se acumula y se combina; forma el tesoro del saber empírico de cualquier práctica. Un saber que Koyré llama precientífico; saber que permitió a los hombres desarrollar técnicas, e incluso llevarlas a un nivel de perfección que no requería de la teoría.

La técnica no tiene teoría: tiene pensamiento, conocimiento, arte; y se transmite aunque el pensamiento técnico es puramente instrumental, pero no hay ninguna teoría ahí. La transformación del saber hacer (esclavo) en una propiedad de los amos, o dicho de otra manera, la diferencia entre un experto y un sabio, radica en que el último sabe comunicar los *por qué*. Esto quiere decir que la ciencia puede volverse hacia la técnica y hacer la teoría de la práctica. Es justo entonces cuando aparece la *tecnología* según Koyré; camino que pretendemos recorrer desde el GIJ al construir una teoría del juego.

La teoría de juegos de J. Von Neumann y O. Morgenstern –publicada en el libro *Theory of games and economic behavior* (1944)–, que inaugura en matemática el cálculo de estrategia, se nos presenta como un trabajo muy interesante no por su categoría de juego o sus ejemplos, sino porque concibe un sujeto y trata de establecer cuáles son las condiciones para hacer un análisis lógico. Los autores proponen que la conducta económica –por ejemplo, un *holding*– tiene la misma lógica que un juego como el póker. En función de esa hipótesis es que los autores se preguntan qué cálculo científico se puede hacer de esas actividades, tanto del póker como del comportamiento económico. Es muy interesante ver qué condiciones tiene que tener el jugador supuesto, que no es nadie en particular ni personas concretas, sino sujetos supuestos que son sujetos lógicos.

Para saber lo que sucede en una práctica, o tan solo para comprender lo que nos es accesible, no basta con que sea para uno un hecho empírico, una experiencia; es necesario realizar una cierta reducción en términos lógicos, es imprescindible una posición de sujeto. En los juegos de estrategia como el póker o el *bridge* el sujeto supuesto de Von Neumann y Morgenstern debe: a) conocer todas las reglas, b) no olvidar ninguna regla, y c) querer ganar todo el tiempo. Ahora bien, en este análisis lógico no se está hablando de personas, sino de sujetos supuestos. Sujeto supuesto no significa juntar 20 personas que vayan a responder según mi suposición, sino que se trata de una reducción lógica.

Lacan dirá en su texto *La ciencia y la verdad* (2009) que no hay ciencia del hombre porque el hombre de la ciencia no existe, sino únicamente su sujeto, e identifica así que en la teoría de los juegos de Neumann, “lo que se aprovecha es el carácter enteramente calculable de un sujeto estrictamente reducido a la fórmula de una matriz de combinaciones significantes” (p. 818). Lo que se está calculando no es lo que podría hacer un jugador, sino lo que podría hacer un sujeto supuesto lógico; lo cual nos permite armar un cuadro de las chances

posibles pero no dice qué es lo que va a pasar, ya que son cálculos de probabilidades. Pero ese sujeto no encarna. Si se lo hace encarnar, se degrada la función lógica.

El sujeto al que hacemos referencia, apoyándonos en Lacan, no tiene sexo ni edad, y si no se lo hace hablar, no habla *per se*. Si no se lo supone, si no se lo pone a trabajar, calculando "¿qué se hubiese podido decir?", "¿por qué sucedió esto y no otra cosa?", esa suposición no es el sujeto que habla, porque este sujeto formal no habla. Si bien es correcto decir, en nuestra sociología moderna, sujeto hablante o sujeto que habla, ese es otro concepto de sujeto, el de las ciencias humanas, del universal antropológico, pero no es el sujeto formal que intentaremos trabajar aquí. En la lógica, el sujeto no habla, no siente, no come.

Ahora bien, para ser científica toda teoría debe ser teoría de un objeto, lugar que hoy no ocupa el juego en la educación, ya que desde su constitución ha operado recurriendo a teorías del juego y de su enseñanza que le fueron ajenas. Es así que cuando interrogamos a un profesor o maestro sobre sus prácticas de juego, suele responder utilizando argumentos provenientes sobre todo de la psicología. Por tanto, si la definición de un objeto de estudio es el resultado de un trabajo teórico, entonces en la base de dicha preocupación debería estar la pregunta por la posibilidad de una teoría del juego de la educación. Si tal es la posibilidad, será preciso articularla como resultado de la conjunción de una posición teórica respecto del sujeto, como también sobre la enseñanza en el sentido de su inscripción en la cultura. Pensamos la investigación como una práctica teórica que empieza en las prácticas de juego desde y en la educación, para volver hacia las mismas prácticas. Pues se trata finalmente de preguntarse por la posibilidad de delimitar un objeto de estudio de un campo que más tarde o más temprano supondrá cuestiones relativas a un "hacer".

Pensar una teoría del juego es pensar en el juego como un "saber hacer"; supone hacer de ese saber un objeto de reflexión. A su vez,

pensar la enseñanza sobre ese objeto teórico implica que la misma no esté orientada por una didáctica, sino por su propia lógica, por la reflexión teórica sobre dicha lógica. El principal cometido en el que estamos embarcados en este libro es el análisis lógico de la práctica del juego en la cultura, con la intención de convertir al juego en un saber de la educación. Análisis lógico que nos proporcionará herramientas para pensar la intervención en su enseñanza, la cual surgirá de ese análisis y no, como ya dijimos, de una didáctica (tema que trataremos en trabajos posteriores del GIJ). Entonces, cualquier problema de su enseñanza es ineludiblemente teórico, un problema que remite a un objeto, a la construcción teórica de su objeto.

¿Qué teoría proponemos aquí? Los invitamos a leer el libro para saberlo.

Capítulo 1
La relación entre el juego y la educación. Breve historia de su pensamiento

JUGAR […] Palabra cuya sonoridad no repercute en la palabra sino en quién observa y desearía hacer lo mismo. En el extremo opuesto del aprender aunque a veces se conjuguen inesperadamente. Sin horarios, sin climas, sin formas preferidas, la palabra 'jugar' pone en movimiento la vocación de la acción, la atención sobre lo insólito y la pasión por la metáfora.

Lo dicho, lo escrito, lo ignorado, Carlos Skliar

Los significantes[1] juego y educación habilitan múltiples vías discursivas que nos interesa ir recorriendo en cada uno de los capítulos de este libro. Podemos afirmar que tanto el juego como la educación están sujetos a las variantes históricas de significación de los imaginarios de época, en tanto a lo largo de la historia se han promovido en discursos y prácticas que dan cuenta de discontinuidades y continuidades en los modos de considerar al juego en diferentes momentos históricos, en distintas culturas y en diversos discursos disciplinarios. Por lo que *hablar de juego* nos confronta con la multiplicidad del término, y produce diferentes derivas discursivas, en la medida en que eso llamado *juego* ingresa en una cadena significante. Es decir que lo que "significa" no está determinado por su significado, sino por los límites, por sus relaciones, por las fronteras diferenciales que se puedan establecer con otros significantes. En tal sentido recomendamos el capítulo "El concepto de juego y sus expresiones en el lenguaje" de Johan Huizinga (2015), quien realiza una atenta indagación y comparación del vocabulario del juego en varias lenguas indoeuropeas. Tomando esto como punto de partida y entendiendo que los términos *juego* y *educación* son *significantes vacíos* (Laclau: 1996), o como dijo Jacques Lacan: "El significante, en cuanto tal no significa nada"[2], intentaremos relacionarlos al transitar por diferentes discursos.

El desencanto del Romanticismo

En la Antigüedad existían dos percepciones del juego que hasta el día de hoy perduran como debate y que datan del siglo IV a. C. Por un lado, en *Las Leyes* Platón desarrolla ampliamente el tema del juego, y

---

[1] Aquellos componentes materiales de la lingüística estructural y de la semiótica que designan algo.

[2] Este es el nombre del capítulo XIV del Seminario 3 *La Psicosis* de Jacques Lacan, 2009.

expone que el juego de los niños es un factor determinante en la formación del perfecto ciudadano:

> Digo, y sostengo que el hombre que ha de ser bueno en cualquier cosa debe ejercitarla directamente desde la infancia, jugando y actuando seriamente en cada una de las cosas convenientes al asunto. Por ejemplo, el que va a ser un buen labrador o un buen arquitecto: uno debe jugar construyendo alguna de las viviendas que hacen los niños, el otro, por su parte, debe jugar a labrar. El que los cría debe proveer a cada uno de pequeños instrumentos, copias de los verdaderos -y, en especial, deben aprender todo cuanto sea necesario saber previamente, como, por ejemplo, en el caso del carpintero a medir y calcular y en el del guerrero a montar a caballo, jugando, o a hacer alguna otra cosa semejante-, y debe intentar volver los placeres y deseos de los niños a través de juegos hacia la meta que ellos mismos alcanzarán cuando hayan madurado (Platón, *Las Leyes*, Libro I, 643 b-c).

Por otro lado, Aristóteles ve al juego como algo necesario, pero de cierto modo secundario y despreciable:

> Hemos de investigar a qué debemos dedicar nuestro ocio. No ciertamente a jugar, porque entonces el juego sería necesariamente para nosotros el fin de la vida. Pero si esto es imposible, y más bien hay que practicar los juegos en medio de los trabajos (pues el trabajo fatigoso necesita del descanso, y el juego es para descansar [*anapaúsis*], mientras que el trabajo va acompañado de fatiga y esfuerzo), por eso hay que introducir juegos vigilando el momento oportuno de su uso, con la intención de aplicarlos como una medicina (Aristóteles, *Política*, 1337b).

De esta manera, el juego va a ser propuesto, por un lado, como forma de apariencia de ciertos ejercicios para poder obtener la adhe-

sión y la motivación a ciertas labores. Por el otro, va a ser percibido como una actividad fútil de recreo y que solo en este sentido podría contribuir a la educación, al ofrecer una actividad compensadora o reparadora de la fatiga. En ambos casos el juego persigue fines ajenos a él, es un mero instrumento.

Otra relación entre el juego y la educación la encontramos en el Romanticismo, principalmente en autores como Jean-Jaques Rousseau en su texto *Emilio o De la Educación* ([1762] 1993), y Friedrich Schiller en su trabajo *La educación estética del hombre* ([1795] 1928), entre otros. El cambio de paradigma del juego está vinculado con la nueva concepción romántica del niño que se desarrolla a fines del siglo XVIII. El Romanticismo comenzará a apreciar lo que "existe primero", lo primigenio en su idea de lo espontáneo y lo intuitivo, valorará de manera negativa a la cultura al asociarla con lo artificial, con lo que nos aleja de un "ser verdadero", ligado ahora a lo bueno, lo puro, lo auténtico. Así se refuerza la idea de interioridad que proviene del siglo XVII con Descartes, quien inaugura la noción de *conciencia* que hasta entonces no existía. En sus *Meditaciones metafísicas* (1 y 2) presenta la fórmula de que no puede dudar de sus estados mentales –porque "no puedo dudar de que dudo"–; por lo tanto, cada uno de nosotros tiene un acceso privilegiado a su propia mente: la mente es privada. Pero a su vez podemos rastrear el origen de este concepto en San Agustín, en el siglo IV, porque si en la Antigüedad el hombre para ser sabio tenía que salir, en cierto sentido, de sí mismo y mirar hacia lo divino, hacia afuera, en San Agustín lo logra a través de las nociones que le procura el cristianismo: que el hombre es en sí mismo imagen de Dios, que no necesita salir afuera para encontrar a Dios, sino que lo encuentra en sí mismo. De allí las expresiones clásicas de San Agustín en las *Confesiones*, no salir fuera, "en el interior de cada hombre está la verdad".[3]

[3] Agustín de Hipona (*Del magistro*, XI, 38). Para profundizar el recorrido

Pero para que el juego aparezca como una actividad por excelencia entre los más pequeños se requirió una transformación de la imagen del niño, una redefinición de la relación entre los primeros años de vida y el estatus de adulto, entre lo natural y lo social. Esto llegará de la mano del "pedagogo del Romanticismo", el alemán Fredrich Fröbel, quien hará del juego un verdadero programa de estudio preescolar con la creación de los jardines de niños. Con este autor se van a inscribir las ideas románticas en una pedagogía concreta que dejará una marca duradera en la educación:

> El juego es el mayor grado de desarrollo del niño de esta edad, por ser la manifestación libre y espontánea del interior, la manifestación del interior exigida por el interior mismo, según la significación propia de la voz juego (Fröbel, 1885, p. 36).

Con estas ideas generales, Fröbel crea un programa a través de los "regalos" o "dones", un conjunto de juguetes que, orientados por medio del material y guiados por consignas, versos y canciones, dejarían "supuestamente" al niño libre en su juego, bajo la idea de que esta sería una manifestación de un presunto interior. Para Fröbel el juego era una representación genuina de su ser interior, mediante el cual el niño alcanzaría su desarrollo. Estas ideas se difundieron en la segunda mitad del siglo XIX por todo el mundo, e impactaron en las primeras estructuras preescolares de países tan diferentes como Estados Unidos, Japón o Brasil. En la Argentina, durante su presidencia, Domingo Faustino Sarmiento conoce el método froebeliano y su importancia a partir de los intercambios de correspondencia con la maestra y escritora norteamericana Mary Peabody Mann, y lo implementa como apuntalamiento de sus escuelas primarias (Velleman, 2005). De esta manera, los románticos convierten al juego en una

---

histórico de la noción de interioridad, ver Castro (2005) "La formación de la noción filosófica de sujeto y subjetividad".

actividad seria, esencial, pero profundamente ligada a las características de la infancia.

A partir de las relaciones precedentes, encontramos una correspondencia entre juego e infancia. Estos conceptos han constituido un binomio, encarnado en la escuela y en la sociedad, que ha sido naturalizado y sobre el cual hasta hoy no se ha reflexionado lo suficiente.

> Tanto la niñez como el juego son conceptos abstractos que dan cuenta de realidades universales, articuladas entre sí según vínculos necesarios en tanto se refieren a una etapa 'natural' de la vida de los individuos. La niñez, por definición, juega. Y el juego, también por definición, es propio de la niñez. La naturalidad del vínculo entre juego y niñez queda establecida en términos biológicos, o casi biológicos (Milstein y Mendes, 1999, p. 61).

También podemos encontrar elementos del romanticismo en las teorías del desarrollo empleadas en la educación, en la medida en que se supone que todo está presente, cubierto, desde el nacimiento, y la educación permite la emergencia de lo que existe. Rousseau *des-cubre* a la infancia nombrándola y normativizando su existencia, con la intención de cuidarla, protegerla y preservarla, pero no hace más que condenarla a ese estado de naturaleza.

Estas ideas filosóficas de lo primigenio y lo primitivo se reciclarán posteriormente bajo una justificación científica –desde el campo de la biología primero y el de la psicología después– que verá en el juego el autodesarrollo del niño en etapas preestablecidas. De esta manera, el juego se vuelve biológicamente necesario para *estimular* el desarrollo, y revela así su fin oculto para el jugador: la persona que juega no tiene conciencia de la meta final de su desarrollo, sino solo de la meta relativa, la motivación particular del mismo. Así, el adulto ve reducido su papel a favor de una dinámica interna en el niño, pensando que el pequeño cuenta con la capacidad de jugar espontáneamente (y espontáneamente bien).

Las investigaciones desde diferentes campos del Grupo de Investigación en Juego (GIJ) han puesto bajo sospecha el discurso *demasiado hermoso para ser verdad* del romanticismo. Si el juego es un acto libre y espontáneo que todo niño posee en su interior, como una semilla esperando a desarrollarse, ¿por qué jugamos como jugamos y no de otra manera?; ¿por qué existen tendencias de juegos connotados con lo femenino y lo masculino, y no jugamos todos mezclados?; ¿por qué jugamos?

Nos acompañaron en la tarea crítica, desde una mirada histórico-social, los trabajos de Norbert Elias y Eric Dunning en *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (1996), donde muestran el proceso civilizatorio como el control y el autocontrol de las actividades recreativas y donde la educación va a estar vinculada a dicho proceso. Así también el trabajo de Donata Elschenbroich, *El juego de los niños* (1979), en el que indica, a partir del diario sobre la infancia de Luis XIII llevado por su médico de cabecera, cómo los pedagogos del siglo XVIII ante la nueva idea de la "inocencia infantil" van a predicar una pedagogía antimasturbatoria, prohibiendo sistemáticamente los juegos sexuales e incentivando una pedagogía filantropista del juego, en la búsqueda de utilidad y felicidad.

Desde el campo del psicoanálisis, las investigaciones de Norma Bruner, *Duelos en juegos* (2009), *El trabajo del juego* (2016), y la de Clemencia Baraldi, *Jugar es cosa seria* (1999), ponen al descubierto la insostenible mirada ingenua de que "todos los niños juegan", ya que han demostrado que si no hay un otro (función parental) que desee a ese niño –deseo que no es anónimo, sino que nomina y lo reconoce como digno de que algo se espera–, en la medida en que no se le muestran juegos y no se juega con él, el juego no aparecerá.

De la misma manera, desde un corte antropológico-etnográfico, los trabajos de Lucía Mantilla en la localidad de El Platanal del estado de Michoacán (México), reunidos en *Biopolítica en el juego y*

el jugar (2016), como también los estudios de Noelia Enriz (2012, 2014) con la comunidad mbyá guaraní en Misiones (Argentina), señalan cómo los juegos son "esquemas socioculturales" (para la primera autora), y "práctica lúdica" (para la segunda), preexistentes a los/as niños/as y propicios para la transmisión de contenidos simbólicos, al mostrarse como un ordenamiento de reglas y valores socioculturales más amplios. Desde una perspectiva comunicacional, los estudios de Carolina Duek, *Juegos, juguetes y nuevas tecnologías* (2014), que en su búsqueda de la construcción de deseos y las maneras en las que los más chicos eligen sus juegos, advierte que lo que les gusta de un juego puede ser una estrategia para ubicarse en una identidad de género y no necesariamente un "testimonio" de sus gustos o preferencias, por lo que el tipo de juego estaría organizando las formas en las que esos juegos pueden jugarse y quiénes podrían hacerlo (y en consecuencia, quiénes no).

Estas lecturas, entre otras, están en concordancia con nuestro trabajo de campo y con la construcción teórica que venimos desarrollando desde el año 2008 en el GIJ, a partir de observaciones de clases, entrevistas a docentes, directivos, alumnos y otros actores de la cultura escolar. Estos datos nos han permitido la construcción de categorías de análisis de los usos y sentidos del juego en la escuela. Los profesores manifestaban que hay niños/as que "no saben jugar" (desde nuestra perspectiva no sería que no supieran, sino que saben jugar de otro modo; que el saber del juego ya fue tomado a los estudiantes de manera diferente que en el educador), "no pueden sostener una situación *de jugando*", "cada vez que pierden se frustran mucho", "no saben ponerse de acuerdo", "no hay día que el juego no termine en pelea", etcétera.[4] También hemos observado que cada vez que el/la profesor/a

[4] Entrevistas realizadas a profesores en el proyecto de investigación "El juego de la Educación Física: usos y sentidos en sus prácticas", 2008-2009, FaHCE-UNLP.

anunciaba “juego libre” no era más que una situación en la que el niño o la niña elegían entre algunos objetos puestos a su disposición –en todos los casos, un juguete particularmente diseñado (pelota, juegos de encastre y construcción, aros, etcétera)– y que solo podían “hacer jugar” al juguete de un modo esperado, dócil y eficaz.

Pareciera ser, por lo tanto, que jugar no es lo que se suele decir en nuestros días: “hacer lo que se me viene en ganas”, sino cumplir el rol de jugador que la cultura (local e histórica) espera. Un jugador es en tanto cumple la lógica del juego –asumiendo y respetando las reglas del mismo– y la lógica de jugar, que otorga la categoría y estatuto de jugador a quien juega; no es más que una doble sujeción a un orden que hacen a un jugador “jugante”. Así, la realidad del juego se nos presenta ordenada de cierta manera. Utilizar la palabra “orden” hace referencia a actos clasificatorios, a oposiciones, a la diferenciación de elementos, etcétera, por lo que se nos exteriorizan de manera explícita e implícita juegos de nenes y de nenas, juegos para cada edad, jugar bien o jugar mal, entre otros. Una de las formas en que el orden funciona es naturalizándose: en vez de mostrar su procedencia humana y por lo tanto cambiante, se asocia al orden con lo real, lo verdadero, lo natural, y se piensa así inmodificable, ahistórico y universal; de esta manera suponemos que *el niño por naturaleza juega*. Es decir que a través de la naturalización de lo sociohistórico –que como tal diluye justamente su carácter sociohistórico– se percibe como eterno lo que es un producto de prácticas históricas. De esta forma nos encontramos frente a una “resignación práctica y de la práctica” (Gambarotta y Galak, 2012, p. 71) ya que acontece no como toma de decisión consciente, sino como producto de un sentido práctico incorporado.

Un nuevo paradigma

La posibilidad de interpelar al pensamiento romántico se nos presenta a partir de un nuevo paradigma al que le podemos poner lugar

de origen y fecha: Roma, 26 y 27 de septiembre de 1953, momento en el que Jacques Lacan presenta su informe con la famosa sentencia "el inconsciente está estructurado como un lenguaje", que se convierte así en un emblema, publicado más adelante en su libro *Escritos* en 1966.[5] El inconsciente está en el centro del paradigma estructuralista de esa época, y no solo por el psicoanálisis, sino que va a aparecer en la antropología que venía preconizando Lévi–Strauss. En 1949, este antropólogo escribe dos artículos sobre el inconsciente, "El hechicero y su magia" y "La eficacia simbólica", que serán incluidos más tarde en *Antropología estructural* ([1958] 1995); en ellos Lévi-Strauss se ocupa del modo en que los símbolos conforman el inconsciente, y en cómo cobran una gran eficacia por medio del ritual. Así, en la *Introducción a la obra de Marcel Mauss* (1979), el inconsciente es definido por su función de intercambio, como el término mediador entre el yo y los demás; al profundizar sus datos no ahondamos en nosotros mismos, sino que nos hace coincidir con formas de actividad que son al mismo tiempo nuestras y de los otros (p. 28).

Estos textos van a tener mucha influencia sobre el psicoanálisis en general y sobre Lacan en particular: "Esta exterioridad de lo simbólico con relación al hombre es la noción misma del inconsciente" (Lacan, 2014a, p. 440).

El estructuralismo de Lévi-Strauss ha subrayado de qué manera el hombre llega a ser como es por estructuras que están fuera de su control. El modelo de análisis que dicho antropólogo utiliza en sus estudios proviene de la lingüística, principalmente de Ferdinand de Saussure. De él aprendió que la lengua debía analizarse como una red de diferencias organizada en un sistema, dentro del cual cada elemento tiene un valor, según la posición que ocupa en el mismo. Lévi-Strauss declaraba:

---

[5] El texto será llamado "Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis", en Lacan (2014a).

> Saussure representa la gran revolución copernicana en el ámbito de los estudios sobre el hombre, por habernos enseñado que no es tanto la lengua cosa de hombre cuanto que el hombre cosa de la lengua. Con esto es necesario entender que la lengua es un concepto que tiene sus leyes, leyes de las cuales el hombre mismo no es conocedor, pero que determinan rigurosamente su modo de comunicar y por lo tanto su mismo modo de pensar (entrevista con Paolo Caruso, 1969, p. 39).

A partir de lo dicho, la perspectiva estructuralista se va a diferenciar de otras posiciones anteriores del pensamiento francés como la fenomenología o el existencialismo,[6] ya que la conciencia fenomenológica buscaba la vía de acceso a las verdades del mundo humano mediante una operación de la conciencia en la que el objeto era despojado mentalmente de todas las adherencias externas a él, hasta que lograba hacerse con el sentido esencial que lo nombra. Suponen así que el sujeto es creador de la realidad y el yo es una fuente originaria y creadora; es decir, un sujeto como efecto de fundación y no como efecto de constitución. En cambio, el estructuralismo va a sacar al sujeto de esa centralidad para poner ahí a la estructura, por lo que el sujeto va a ser entendido entonces a partir de su pertenencia a la trama histórica, y no será constituyente sino constituido por dichas estructuras. Por ello la búsqueda del sentido no se dará por una operación de (auto)conciencia, sino que el estructuralismo va a fijar la atención en ese momento previo a la constitución de una unidad léxica capaz de tener un sentido, sobre todo en los significantes. Porque la particularidad de los significantes es que en sí mismos carecen de significado, son solo juegos de diferencias sin contenido, pero su articulación es precisamente la que va a permitir que exista el sentido. De esta manera se va a subvertir el *cogito* cartesiano ("pienso, luego existo") que había ubicado al hombre

[6] Para ampliar estos debates ver el trabajo de Francois Dosse (2004).

–entendido como sinónimo de sujeto– en el centro de todo pensamiento. Ahora entre el ser y el pensamiento, entre el "yo soy" y el "yo pienso", existe un nexo establecido por el discurso, por la transparencia de los signos lingüísticos y por la función normativa del lenguaje. Así, el lenguaje introduce en el viviente un cuerpo inteligible en las funciones de la palabra, que funda la realidad en la que el sujeto se reconoce, pasando de esta manera del "yo pienso" al "otro (cultura) me piensa" y por lo tanto existo, pues es en el discurso donde se construye la subjetividad.

En la obra *Las estructuras elementales del parentesco*, Lévi-Strauss ([1949] 1969) va a demostrar que dichas estructuras expresan una organización similar a la del lenguaje, ya que los elementos (mujeres y hombres) valen no por sí mismos como sujetos, sino como elementos vacíos, por los lugares que ocupan, por cómo se relacionan entre sí de acuerdo a la ley de la prohibición del incesto, mientras que el inconsciente para Lacan conforma estructuras idénticas entre la del parentesco y la del lenguaje. Cuando el lenguaje atraviesa al viviente engendra un sujeto, que no es más que un elemento vacío, en donde ahora se realiza la función simbólica; coincide así con de Saussure y Levi-Strauss en este predominio otorgado al lenguaje, a la cultura, al intercambio, a la relación con el otro.

Lacan aplica la teoría de Saussure al psicoanálisis con la siguiente modificación: rompe el encierro en que este último suponía al significado y al significante; invierte primero la situación de ambos: el significante es ubicado "arriba" y el significado "abajo"; espesa la barra que los separa, luego hace desplazar al significado y dice 'debajo del significante... hay... nada'. Debido a que este concepto puede resultar difícil de entender y aceptar, una simplificación posible es afirmar que Lacan quiere decir que el pensar está constituido básicamente por significantes que cambian continuamente de significado.

El inconsciente deja de ser así el refugio de una historia puramente individual y singular, afirmándose con la función simbólica que incor-

pora o internaliza. Lo que Lacan llama el Otro (con mayúscula) –lo simbólico, la cultura– es el "tesoro" de los significantes (Lacan, 1999, p. 121) que será dado en el lenguaje. Ahora bien, esto no significa que lo simbólico ingresa a un espacio psíquico preexistente, entendido como un teatro interior de algún tipo, sino que lo simbólico contribuye a la producción de la "internalidad"[7]; es decir que el proceso simbólico fabrica la distinción entre vida interior y exterior. Por lo tanto:

> 'Singular' tiende a lo 'solo', sin otro, raro y extraordinario. 'Particular', a lo que, sin perder las diferencias que comporta, se establece en relación, en función, de lo Otro. El primero favorece lo individual y la excepción, el segundo la participación como parte distinta en el seno y en relación a una estructura. Sostenemos para el sujeto la condición particular de su existencia como pars, parte de una estructura y caracterizado por la estructura de las relaciones y rechazamos la singular, ya que nos afirmamos en que no hay sujeto sin Otro en una relación que Lacan planteó como inmixión (Eidelsztein, 2012, p. 48).

En este sentido no habría juego sino en un sistema de designación e interpretación de las actividades humanas. La justificación de que "los animales no han esperado a que el hombre les enseñara a jugar" (Huizinga, 2015: 13)[8], y por lo tanto el sostener que el juego es más

[7] Concepto que utilizará Judith Butler para hablar de la formación de la psique en *Mecanismos psíquicos del poder* (2017, p. 30).

[8] Dicha justificación paradigmática la podemos encontrar en el trabajo de Johan Huizinga en el primer párrafo de su libro *Homo Ludens* (2015): "El juego es más viejo que la cultura; pues, por mucho que estrechemos el concepto de ésta, presupone siempre una sociedad humana, y los animales no han esperado a que el hombre les enseñara a jugar. Con toda seguridad podemos decir que la civilización humana no ha añadido ninguna característica esencial al concepto del juego. Los animales juegan, lo mismo que los hombres. Todos los rasgos fundamentales del juego se hallan presentes en el de los animales. Basta con ver jugar a unos perritos para percibir todos esos rasgos. Parecen invitarse mutuamente con una especie de actitudes y gestos

viejo que la cultura –más viejo, por ende, que el lenguaje– es desconocer que el hombre habla porque no sabe, porque para (sobre)vivir tenemos que aprender; en cambio los animales no saben pero al fin y al cabo no se equivocan. Si tomamos como ejemplo la acción de comer, que podemos suponer como algo "natural", en los animales ya está inscripta en su código: a quién comer, cómo cazar, cómo comer, cuánto comer, etcétera; nosotros tenemos que hablar sobre *lo que hay*, sobre qué comer, cómo comer, cuánto comer, etcétera, y en ese hablar es que comemos poco o mucho, bien o mal, somos animalistas, vegetarianos, veganos, paleo, macrobióticos, sátvicos… porque el comer entra en una cadena de significantes en relación con la salud, la estética, los "buenos modales", el respeto a los animales o la preocupación por el medio ambiente, entre otros, generando sentido. Problemas (es decir, interpretaciones) que los animales nunca tendrán; es así que no encontraremos a un animal obeso, salvo que conviva con un ser humano. Del mismo modo podemos pensar al juego, ya que este entra en el devenir humano en la acción del lenguaje, por lo que se interpretará un jugar bien o mal, juego de géneros, juegos tolerados o inaceptables, cooperativos o competitivos, etcétera. Ello implica que eso llamado *juego* no es algo natural, ni está contenido en el interior; el hombre no nace con una potencia lúdica, ni el entorno social activa o estimula su capacidad de juego. Es más, el juego pensado desde lo social mantiene un resto de animalidad, como lo describe Alfredo Eidelsztein:

> Para tal fin se debe considerar la tripartición que Lacan introduce para distinguir entre naturaleza, sociedad y cultura. Habitualmente, para diferenciar entre seres humanos y animales, se intenta

---

ceremoniosos. Cumplen con la regla de que no hay que morder la oreja al compañero. Aparentan como si estuvieran terriblemente enfadados. Y, lo más importante, parecen gozar muchísimo con todo esto. Pues bien, este juego retozón de los perritos constituye una de las formas más simples del juego entre animales" (p. 13).

> oponerlos en el seno de una estructura dual y en consecuencia no se cuenta con el lugar adecuado para colocar a las "sociedades" de abejas, hormigas y otras similares. El problema surge debido a que en tales "sociedades" se verifica la existencia del intercambio de mensajes, la distinción de funciones dentro de los miembros del grupo, etc. ¿Se trata, en estos casos, de naturaleza o de cultura? Esta oposición dual no alcanza, es necesario introducir un sistema triádico donde se pueda inscribir bajo naturaleza, a la sustancia viva y bajo sociedad, a cualquier tipo de articulación entre socios, como por ejemplo: el panal de abejas; a su vez, hay que distinguir netamente estas sociedades de la cultura, que implica la estructura del lenguaje y a la operación del significante, en el seno de una sociedad de sujetos hablantes. Entonces, siguiendo a Lacan, se propone: Naturaleza (la sustancia viva); Sociedad (la función del socio. Sociedad animal/natural); y Cultura (la dimensión del lenguaje-significante-sociedad humana) (Eidelsztein, 2008, pp. 11- 12).

Por lo tanto pensar al juego como cultura rompe con cualquier determinación natural y habilita la construcción del mismo, ya que responde a operaciones de lenguaje con repercusiones particulares, biográficas, anclándose en los ideales, en las creencias y valoraciones colectivas hegemónicas. Cada cultura construye "conjuntos prácticos" (Foucault, 1996, p. 108) que van a delimitar –de forma más vaga que precisa– lo que una cultura determinada designa como juego. El simple hecho de utilizar el término no es neutro: implica un recorte de lo simbólico.

Podemos acordar entonces que el juego es una construcción cultural e histórica, es decir, una construcción situada de múltiples formas. Está moldeado por el contexto social y cultural en el que se insertan los agentes y es interpretado de acuerdo a ese contexto; se construye en relación con un universo simbólico, o sea, con una cultura. De esta

manera, no hay nada natural en el hombre y por ende el juego no es un dato natural, y no existe un juego de naturaleza humana sino un juego humano construido por una cultura. El jugar forma parte de una estructura lúdica colectiva, por lo que lejos de pensar al juego como un atributo individual, lo concebimos como un entramado cultural. Así, el juego precede al jugador como el lenguaje precede al sujeto. Es un jugador porque hay una estructura de juego que lo sostiene como tal.

Frente a esto, podemos pensar una nueva relación entre juego y educación entendida como la transmisión de las prácticas, ya que estas no son lo que los sujetos hacen, sino que en la medida en que esas prácticas provienen del campo significante, son productoras de sujeto, en donde el lenguaje lo precede, pues nada puede ser sino desde este. Procurando la primacía de la cultura como constitutiva y constituyente del sujeto, la función de la educación será actualizar y/o generar marcas y recorridos que pasan a ser la materia prima en la construcción de nuevos sentidos.

Aun así, no debemos olvidar la impronta del pensamiento de una interioridad presente, y poder reconocer cuán románticos somos todavía en nuestra aproximación a la infancia y al juego, como pudimos comprobar en la voz de nuestros informantes: “a ellos se les ocurre todo, son tan creativos”; “a los chicos hay que dejarlos que jueguen sin molestarlos”; “están jugando, nada malo les puede pasar”. Asimismo podemos mencionar el célebre documental *La educación prohibida* (2012)[9] dirigido por Germán Doin, que hace referencia a que no debe existir ninguna autoridad que corte la libertad de los alumnos, y que solo se debe alimentar la creatividad ilimitada que ellos tienen; sobre la base de esa mirada, la escuela es presentada como una institución autoritaria y no como el espacio y tiempo institucionalizado de la transmisión de saberes culturales.

---

[9] http//laeducaciónprohibida

Capítulo 2
El juego como práctica

Los hombres hacen su propia historia, pero no lo hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y transmiten el pasado. La tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos.

El 18 Brumario, Karl Marx

En el GIJ entendemos al juego como una práctica que organiza lo que los sujetos hacen y la manera como lo hacen desde los

usos y sentidos que la cultura designa como juego. El concepto de prácticas que asumimos no supone un sujeto *jugante*, que precede a las prácticas y las realiza; antes bien, indica un sujeto "jugado", precedido por las prácticas y realizado en ellas. Del mismo modo, la idea de pensamiento no implica un sujeto que lo piensa, preexistiéndolo, sino más bien un sujeto "pensado", constituido en y por el pensamiento. Esas prácticas y ese pensamiento, que poseen amplias determinaciones pero que no son un modo de plantear el destino, en cuyo interior hacemos, decimos y pensamos, son los de una época y un discurso; constituyen así figuras históricas determinadas por ciertas formas de problematización que definen objetos, reglas de acción y modos de relación con uno mismo. Por lo tanto, si reconocemos al juego es porque ya fue nombrado por otro y por el Otro[1]. Es decir, no hay sujeto que construya su definición de sí en el juego sino a través de la relación con los otros y bajo el régimen de la relación con el Otro.

Es el juego, entonces, lo que determina a los jugadores, no al contrario. Crea sus actores, les confiere lugar, rango, figura; reglamenta su sustento, su apariencia física; los hace incluso, según el caso, muertos o vivos. Todo está condicionado por el desarrollo del juego, dentro de su legalidad. Arbitraria será entonces, también y necesariamente, la condición propia de los participantes, que se despojan de su perso-

[1] Lacan va a trazar una distinción entre "el pequeño otro" ("el otro") y "el gran Otro" ("el Otro"). El pequeño otro es el otro [podríamos ubicarlo en la otra persona), aunque no es realmente otro, sino un reflejo y proyección del YO. Es simultáneamente el semejante y la imagen especular [es el reconocimiento y el reconocerse en el otro]. De modo que el pequeño otro está totalmente inscrito en el orden imaginario. El gran Otro designa la alteridad radical, la otredad que trasciende la otredad ilusoria de lo imaginario, porque no puede asimilarse mediante la identificación. Lacan equipara esta alteridad radical con el lenguaje y la ley, de modo que el gran Otro está inscrito en el orden de lo simbólico [la cultura]. Lacan subraya que la palabra y el lenguaje están más allá del propio control consciente; vienen de otro lugar, desde fuera de la conciencia, y por lo tanto "el inconsciente es el discurso del Otro" (Dylan, 2007, p. 143).

nalidad ordinaria para asumir solo aquella que la exigencia del juego como práctica les asigna (Benveniste, 1947).

Del juego, más allá de ser un entretenimiento,[2] debemos destacar su lugar en lo que hace a la configuración de la subjetividad; es decir que el juego como práctica realiza un trabajo en los jugadores. El juego mismo, mientras se lo juega, deja marcas en quien lo juega; en otras palabras, el jugador (sea niño, joven o adulto) es fruto del trabajo del juego. Uno juega, pero al mismo tiempo el juego lo trabaja a uno. Utilizamos el término trabajo porque al recurrir a su etimología vemos que deriva del *tripalium* (Corominas, 1987) que era un cepo de tres maderos cruzados al cual se amarraba al reo o esclavo, pues entendemos que el juego como práctica trabaja con el jugador al ser amarrado o atado a formas de hacer, pensar y decir.

Para ilustrar esto, traemos el relato de la *Odisea* de Homero, analizado por Max Horkheimer y Theodor Adorno, en su libro *Dialéctica de la Ilustración*, donde los autores destacan indicios de racionalidad en un poema que se enmarca en un mito, evidenciando su contradicción y/o destrucción a partir del "producto de la razón ordenadora" (2009, p. 97). El apartado es el pasaje de la sirena (del Canto XII) en el cual Odiseo (o Ulises) intenta regresar a Ítaca luego de la guerra de Troya, e interviene racionalmente para evitar la seducción de las sirenas: "quien [por] incauto se les llega y escucha su voz, nunca más de regreso el país de su padres verá…" (Homero, 1993, p. 286). El párrafo dice:

> Él [por Odiseo] conoce sólo dos posibilidades de escapar. Una es la que prescribe a sus compañeros: les tapa los oídos con cera y les ordena remar con todas sus energías. Quien quiera subsistir no debe prestar oídos a la seducción de lo irrevocable, y puede hacer-

[2] En el sentido de estar "entre actos", como lo veremos en el último capítulo de este libro.

lo sólo en la medida en que no sea capaz de escucharla. (…) La otra posibilidad es la que elige el mismo Odiseo, (…) Él oye, pero impotente, atado al mástil de la nave, y cuanto más fuerte resulta la seducción más fuertemente se hace atar, (…). Lo que ha oído no tiene consecuencias para él; sólo puede hacer señas con la cabeza para que lo desaten, ya es demasiado tarde: **sus compañeros, que no oyen nada, conocen sólo el peligro del canto y no su belleza**, y lo dejan **atado al mástil para salvarlo y salvarse él**. (…) Los lazos con los que se ha ligado irrevocablemente a la praxis mantienen, a la vez, a las sirenas lejos de la praxis: **su seducción es convertida y neutralizada en mero objeto de contemplación, en arte** (Horkheimer y Adorno, 2009, p. 87; las negritas son nuestras).

Recordemos la acción de Odiseo: convierte a las sirenas en puro objeto de contemplación y debido a eso desarticula el rol que cumple

el mito; esto se da gracias a un sacrificio y, a la vez, enfrentándose a ello. Odiseo ejerce un interés al dejarse atar al mástil para oír el canto de las sirenas. Quiere escucharlo, quiere que se le haga real. En esa pequeña sociedad que es el barco, que no deja de ser el verdadero interés de su viaje (regresar a Ítaca), ejerce una satisfacción desinteresada (escuchar el canto de las sirenas). Es una contemplación que se lleva a cabo de forma dialéctica: ante una realidad que no se quiere abandonar –el barco que lo llevará a destino, que podemos pensarlo como el estado de la situación que garantiza lo dado en la realidad– y frente a otra, la de las sirenas –que en nuestro caso será el juego–, que se quiere como experiencia pero a la que uno no se abandona. No obstante, para ello llega al conocimiento de un cálculo: ¿cómo poder disfrutar del canto sin verse dañado por sus efectos? La solución se la da la diosa Circe: le aconseja dejarse atar al mástil de su nave, cosa que hace para neutralizar el canto y reducirlo así a contemplación estética, para reducirlo a mera belleza.

De esta manera el sujeto se constituye sujetándose para evitar ser indiferenciado de la naturaleza. Odiseo se tiene que sujetar al palo para no caer en sus tentaciones y de esa forma se constituye, identificándose. Se puede observar la presencia del sujeto que, en el relato, al actuar socialmente se obliga a las reglas: atarse a un mástil para escuchar el bello canto de la sirena. Así entendidas, las prácticas generan un poder en nosotros, un poder que atraviesa los cuerpos y los informa. Pero siguiendo a Foucault, ese poder es paradójico, ya que forma al sujeto, le proporciona la condición de su existencia y la trayectoria de su deseo. Entonces el poder no es solamente algo a lo que nos oponemos, sino también, de manera muy marcada, algo de lo que dependemos para nuestra existencia. La “sujeción”, el “amarre”, es el proceso de devenir subordinado al poder, así como el proceso de devenir sujeto. En cuanto condición para devenir sujeto, la subordinación implica una sumisión obligatoria. El juego es el efecto de “eso” que

por medio del lenguaje posee bordes, límites y nombre, y por lo tanto nos ata, nos amarra, nos permite sujetarnos y a partir de allí nos podemos abandonar a su encanto. Lo que posibilita al juego como espacio para ficcionar, recrear, negociar, etcétera, es que, como en Odiseo, está enunciado atándonos.

Así, el término sujeto hace referencia exactamente a lo contrario de lo que en general se supone; o sea, no estamos hablando del ser singular o individuo: sujeto es –y durante muchos siglos fue– un concepto absolutamente pasivo. Sujeto se traduce del latín *subjectum*, *"subjectum vel suppositum"*, como señala Jean-Luc Nancy, es el sujeto o bien el supuesto (2014, p. 13) del que se habla. El *subjectum* está puesto abajo, debajo, por debajo. Ahora bien, Nancy se pregunta ¿de qué es el soporte, o el subordinado?; es decir, eso que existe bajo la forma de o dependiendo de… El sujeto no es, por lo tanto, "suposición de sí mismo", no es simplemente *algo*, sino que está ante-sí como suposición de sí; vale decir, es un *alguien*. Por lo tanto, allí *hay* sujeto, porque hay *alguien*. Nancy lo ejemplifica con ese momento en que uno llega al umbral de una casa y pregunta "¿hay alguien?". Es la pregunta por el sujeto, cuando ya fue supuesto: cuando uno concurre a una casa a preguntar si hay alguien, es porque hubo una suposición, un soporte para admitir la pregunta. Entonces, aquello que está puesto debajo es ahora lo que posibilita la insistencia de un lazo, eso que se establece en y como la suposición, o según la relación de suposición. El modelo lógico de Aristóteles es: sujeto es predicado, es decir, lo que se afirma o se niega de un sujeto en una proposición. En este caso, sujeto es de lo que hablamos en el nivel lógico, es la situación de enunciación sobre un asunto; en cambio, un enunciado es una expresión sintáctica de una oración en donde el sujeto realiza una acción o de lo que se dice algo en la oración. Es así que en el mundo del juego podemos diferenciar al sujeto de lo lúdico (sujeto de la enunciación) de los personajes actores que aparecerán en el despliegue de escenas (sujetos

del enunciado). Corresponde destacar, sin embargo, que el sujeto de la enunciación está presente de algún modo en los personajes actores del relato (sujeto de la enunciación enunciada).

Este *sujeto lógico* se encuentra organizado sobre una convención y contiene una intencionalidad desiderativa, el discurso, que podemos identificar como un "discurso de juego" donde se despliega un argumento que es mucho más que un sujeto fijado en una posición, sino que se convierte en una ocasión de un hacerse ulterior. Si bien el sujeto es un efecto del lenguaje sobre el viviente, consideramos que no solo se forma en la articulación, sino que esta le proporciona su continuada condición de posibilidad (recordemos que el hecho de atarse al mástil le posibilitó a Odiseo escuchar a las sirenas).

Esta condición de posibilidad, que las acciones se constituyan como juego, requiere de una *convención.* Dicha convención nos aporta la transmisión de las prácticas culturales y permite que el adulto que habla, que cuenta, que relata, se ubique en un lugar diferente, sosteniendo la posibilidad para que la palabra del niño o la niña –y sus posibilidades de juego, de creación y expresión– tengan la oportunidad de situarse en el juego.

Como muestra de esta convención traemos el relato de Freud en el texto llamado "Más allá del principio de placer" de 1920. El ejemplo que invocamos es el de recuperar su posición no como psicoanalista, sino en su rol de abuelo. El texto describe el juego de su nietito Ernest de 18 meses de edad, que es conocido con el nombre de Fort Da o del carretel. Freud cuenta:

> … este buen niño exhibía el hábito, molesto en ocasiones, de arrojar lejos de sí, a un rincón o debajo de la cama, etc., todos los pequeños objetos que hallaba a su alcance, de modo que no solía ser tarea fácil juntar sus juguetes. Y al hacerlo profería, con expresión de interés y satisfacción, un fuerte y prolongado 'o-o-o-o', que,

según el juicio coincidente de la madre y de este observador, no era una interjección, sino que significaba *"fort"* (se fue). Al fin caí en la cuenta de que se trataba de un juego y que el niño no hacia otro uso de sus juguetes que el jugar a que 'se iban' (Freud, 2006, p. 14-15).

"Al fin caí en la cuenta de que se trataba de un juego", nos dice. Esa "costumbre molesta" no era otra cosa que un juego. Escuchamos cómo se instala la convención, quién sanciona el actuar del niño como juego, reconociendo que tiene que venir del Otro; ya que para estar jugando, es necesario que desde el Otro se nos diga que eso es lo que estamos haciendo: jugar. El poder se atribuye a la voz autorizada, a la voz de la sanción; poder que sanciona lo permitido y lo prohibido para que el juego suceda y continúe. Es decir, no es la acción en sí misma la que define el juego sino que la constituye la mirada y posición del adulto, o mejor, la posibilidad en la que el adulto mira al niño constituyéndolo o no en posición de jugador (Filidoro, 2018, p. 14-15).

Ahora bien, si el Otro puede tolerar esa "molesta costumbre" y sancionarla como juego, el niño accederá al mismo. Como sostiene Clemencia Baraldi: "para poder jugar, hace falta algo que precede a la llegada de un niño a la estructura y es precisamente que haya un juego respecto a él" (Baraldi, 1999, p. 26). Entonces para que haya juego, el niño necesita apropiarse de un objeto –en este caso los objetos pequeños y juguetes que lanzará– y (remarcamos este "y") otro que escuche y lea esa expresión como fonemática y no como chillidos, sancionando que eso que el niño hace es un juego y tiene un sentido. De esta manera el niño "traga" la cultura y se humaniza ubicándose en ella (Baraldi, 1999, p. 42). Esta convención posibilita el juego. Se produce entonces el pasaje del no-juego al juego y en este movimiento se diferencia el niño cotidiano del niño lúdico y el espacio y tiempo cotidianos del espacio y tiempo lúdicos.

Es común escuchar alguna vez la siguiente frase que un adulto le dirige a otro adulto:

> — *¡¡Dejalo!! ¿no ves que está jugando?*
> — *Eso no es un juego…*
> — *Pero sí,… Se están riendo… Ellos juegan así.*

Lo que ocurre es que el hecho de que un niño juegue no es algo que se vea. Se trata de la mirada, no de la visión. Por eso es que entre los adultos se da dicho diálogo (Filidoro, 2018, p. 15).

Es por todo lo dicho que entendemos al juego como una práctica, que como tal es "constituyente" (Lacan, 2010, p. 149) de *formas de hacer, pensar y decir.* En cuanto a lo constituyente de la posición de sujeto, equivale a sostener que en toda estructura hay algo estructurado y algo estructurante que nos constituye. Lo estructurante, si bien no forma parte de lo estructurado, no deja de mantener una relación lógica con ese universo (sistema simbólico de significaciones). Por lo tanto, nos permite sostener que el sujeto no se define como una sustancia, sino y sobre todo como una *insistencia* que nos pone en una relación o en la posibilidad de una relación. Entre las múltiples ideas que convoca la noción de juego, resulta interesante destacar como práctica la combinación especial que permite conciliar la invención con lo constituyente; es decir, la libertad de yuxtaponer y combinar imágenes junto al acatamiento de reglas. Así el juego se produce en un ámbito donde convergen la creación y la convención. Solo a través de la convención se nos permite acordar con uno mismo y con los otros en poner la realidad cotidiana entre paréntesis y construir en su lugar un espacio en el cual el jugador crea, recrea, construye, reconstruye, ordena, combina de diferentes formas la realidad. Retomando el epígrafe de Marx al comienzo de este capítulo, el peso de la tradición "de todas las generaciones muertas" tiende a presentarse para repetir y conservar, y al mismo tiempo promueve la invención y la transfor-

mación, pero siempre sobre un fondo donde la tradición lúdica puede tener lugar y tiempo.

El juego de la educación física como un llamado a la subjetivación[3]

Al nombrar una situación como "esto es un juego", "él no juega" o "cómo se juega a esto", estamos *suponiendo* que quienes participan se reconocen como jugadores, así como que reconocen que eso es un juego y cuándo deja de serlo, puesto que en tanto hay juego, hay asimismo reconocimiento de aquello que no lo es. Justamente, lo que no es juego es lo que también queda descargado en *alguien.* El lenguaje vehiculiza en el discurso al juego, lo crea al instituirlo, al designar la marca simbólica de la diferencia entre lo que es y no es juego. La institución no refiere a las organizaciones institucionales, sino al texto de sus saberes y prácticas, saberes instituidos que ofician como dichos signados como destino; es decir, la idea de un poder que se ejerce sobre los otros y que se impone en su historia, de manera que ciertos acontecimientos estarían condicionados de antemano.

Esto nos llevó a pensar sobre cuáles son las condiciones de la práctica que posibilitarían la producción de una forma de experiencia de juego, que a su vez llevara a una forma de subjetivación. Desde este punto de vista, la educación física como asignatura escolar no solo enseñaría el significado y el sentido del juego, sino que además enseñaría a ser jugador y lo que significa ser un "buen" jugador. A continuación presentamos dos situaciones[4] para analizarlas con el

---

[3] Este apartado esta tomado principalmente de la tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en Educación Corporal de Jorge Nella (2011) *¿Qué le agrega la Educación Física al juego?: La búsqueda del saber jugar.* http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.452/te.452.pdf

[4] Las experiencias de clase citadas corresponden a las observaciones de clases hechas por el Grupo de Investigación en Juego en el marco de los distintos proyectos de investigación desarrollados desde el año 2008 en adelante.

fin de comprender procesos de subjetivación en la intervención del/ la maestro/a:

Situación 1
2º año de EP: Los alumnos agrupados de a tres, se enfrentaban con otro grupo en cancha dividida, obteniendo un punto cuando logran tocar los pies de un compañero que se encuentra enfrente al patear un aro, que se desliza al ras del piso, quien a su vez intenta esquivarlo. Federico, al ver que no le pasaban el aro para lanzar se acercó a su compañero de equipo y comenzó a tirarle de los pelos. El profesor, al ver que Federico no podía controlarse, se acercó y lo tomó de los brazos apartándolo de la cancha mientras le decía:
"Parece que estás muy enojado con tu compañero, tan enojado que lo querés lastimar tirándole de los pelos. Pero no voy a dejar que lo hagas, podés mostrar tu enojo sin causarle daño, podés decirles: `¡estoy muy enojado porque no me pasan el aro!´ pero no agredirlo".
Luego cuando logró que se calmara, intentó integrarlo nuevamente al juego:
"Yo sé que uno quiere participar enseguida en el juego, pero tenés que saber que lo mismo quieren tus compañeros; si se lo pedís de un modo brusco seguramente ellos se van a enojar con vos. Te voy a mostrar cómo podés hacerlo".
Se acercó al grupo de la mano de Federico y habló por él:
"A Fede le gustaría lanzar también como a ustedes, entonces ¿por qué no nos ponemos de acuerdo en armar un orden de tiro así uno sabe cuándo le toca y no lanza siempre el mismo?".

Situación 2
1º año de EP: Todos los niños están jugando a la mancha. La profesora se encuentra en el medio del gimnasio observando. Una de las niñas se acerca y en tono de queja le dice a la pro-

fesora: "Andrés me molesta y cuando me agarra me pellizca". Otra niña, al ver la situación, corre hasta donde se desarrolla la escena y añade: "en los recreos nos escupe y nos molesta a todas". La profesora se acerca a Andrés y lo reprende: "Andrés, así no se juega y si siempre molestás y pegás a tus compañeros nadie va a querer ser tu amigo, ¿vos entendés eso, Andrés?... Hay que respetar y cuidar a tus compañeros… Dale, pedile perdón entonces".

Las prácticas de enseñanza del juego que se han comentado más arriba no pueden tomarse como mero espacio para el "desarrollo" del autocontrol o de la autonomía. En realidad definen de forma singular y normativa lo que significa autocontrol o autonomía en cuanto "experiencia del yo" (Foucault, 2000) producido por relaciones reflexivas.

> Se trata, nos dice, de estudiar la constitución del sujeto como objeto para sí mismo: la formación de procedimientos por los que el sujeto es inducido a observarse a sí mismo, analizarse, descifrarse, reconocerse como un dominio de saber posible. Se trata, en suma, de la historia de la "subjetividad", si entendemos esta palabra como el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo (Morey, 2000, p. 10).

En las situaciones descritas podemos distinguir cuatro dimensiones de los dispositivos de experiencia de sí utilizados por los profesores y de los cuales da cuenta Jorge Larrosa (1995). En primer lugar, una dimensión óptica, aquella según la cual se determina y se constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo, como por ejemplo, *"no te voy a dejar"* ante el tirón del pelo de Federico a su compañero, o *"así no se juega"* ante la molestia de Andrés. A continuación, una dimensión discursiva en la que se establece y se constituye qué es lo que el sujeto puede y debe decir acerca de sí mismo, por ejemplo: "*podés decirles:*

¡estoy muy enojado porque no me pasan el aro! pero no agredirlo", o ante la pregunta *"¿vos entendés eso, Andrés?* En tercer lugar, una dimensión jurídica, básicamente moral, en la que se dan las formas en que el sujeto debe juzgarse a sí mismo según una tabla de normas y valores, por ejemplo: *"si siempre molestás y pegás a tus compañeros nadie va a querer ser tu amigo"*. Por último, una dimensión práctica que establece lo que el sujeto puede y debe hacer consigo mismo, por ejemplo: *"podés mostrar tu enojo sin causarle daño"*, *"¿por qué no nos ponemos de acuerdo en armar un orden de tiro así uno sabe cuándo le toca y no lanza siempre el mismo?"*, como también *"Hay que respetar y cuidar a tus compañeros… Dale, pedile perdón entonces"*.

Estas dimensiones se ponen en evidencia en las frases recurrentes de los maestros al proponer a sus alumnos *reflexionar* sobre los actos llevados a cabo. Si consideramos la etimología de "reflexión", en el uso del verbo latino *re-flectere* significa "virar" o "dar la vuelta", "volver hacia atrás", y por extensión, significa también la reproducción de los objetos en las imágenes ofrecidas por un espejo (Valbuena, 1808). Como consecuencia de esta connotación óptica, cuando el término reflexión se utiliza para sugerir a una persona que tenga un conocimiento de sí misma en la manera de jugar (u otro tipo de comportamiento), aparece como algo análogo a la percepción que uno tiene de su propia imagen en tanto que puede recibir la luz que ha sido arrojada hacia atrás por un espejo, y de esa manera el sujeto se hace visible a sí mismo en su "interioridad". Es decir que lo visible queda bajo la mirada que observa con criterio, que permite ser evaluado o juzgado por el mismo, a partir de que dispone de una serie de códigos que determinan qué es bueno o malo, positivo o negativo, bello o feo y de esa manera poder juzgar(se) en sus actos. Es en el criterio y bajo el criterio dado por el profesor –como voz autorizada– que las acciones pueden ser determinadas y juzgadas, integradas en un sistema de evaluación. Por lo tanto, el juzgarse será el dispositivo pedagógico por excelencia de

la reflexión, ya que esta última es la que permitirá verse y decirse de tal manera.

El "buen" jugador en las instituciones educativas puede analizarse como resultado del entrecruzamiento de un dispositivo pedagógico de tecnología óptica de autorreflexión, formas discursivas de autoexpresión, mecanismos jurídicos de autoevaluación, y acciones prácticas de autocontrol y autotransformación. Así, en este proceso se intenta elaborar o reelaborar alguna forma de relación reflexiva del educando consigo mismo. Al aprender el significado y el sentido del juego, se aprende al mismo tiempo la particularidad de uno como jugador y la comprensión de los otros como compañeros del juego.

El asunto como saber del juego

Retomando el concepto de sujeto, una de las acepciones en español (al igual que en francés) poco frecuente, es la de "asunto o materia sobre que se habla o escribe" (DRAE, 23ra. edición)[5]; en francés *sujet* quiere decir "tema" (*en sujet d´un roman, d´un livr*) y "súbdito" (*sujet dùn roi*). *Asujettir* significa, además de "sujetar", "someter a dominación u obligación" (*un peuple assujetti*) (Nasio, 2012, p. 115). Resulta interesante destacar también que en inglés existe un término de uso similar (*subject*), cuya escritura deja en evidencia que posee la misma raíz latina. Curiosamente, *subject* es utilizado como sinónimo de asunto o tema incluso en la actualidad, como todos podemos apreciar en las casillas de correo electrónico. Sujeto es y fue durante muchos siglos aquello de lo que hablamos; lo que nosotros hoy llamamos el objeto de algo –de una charla, por ejemplo– ese es el sujeto.

Justamente, el asunto es el qué, la cuestión, aquello de lo que se trata, eso sobre lo que se habla y conversa en clase. El asunto de un

[5] En el prólogo *Tradiciones argentinas*, escrito por Pastor Servando Obligado a principios del siglo XX, leemos: "Tal es el sujeto del libro digno de popularidad" (pág. 8); queda claro que se refiere allí al tema (las tradiciones) y no al sujeto en sentido de agente.

curso –en nuestro caso, el juego– es lo que interesa, lo que nos concierne, eso en lo que todos los participantes están implicados o complicados, porque ya fuimos alcanzados por el significante; por eso que está en el medio y sobre lo que se habla, lo que se lee, lo que se piensa, lo que se discute. En este mismo sentido podemos recuperar lo dicho por Hans-Georg Gadamer (citado por Burbules, 1999):

> Cuando iniciamos un diálogo con otra persona y nos vemos llevados adelante por el diálogo, lo determinante no es ya la voluntad de la persona individual, que se contiene o se arriesga. Antes bien, lo que está en juego en el diálogo es la ley del **asunto**; ella suscita afirmaciones y réplicas, y al final las hace jugar entre sí (…) Decimos que "conducimos" una conversación, menos está su conducción en la voluntad de algunos de los interlocutores (…). Más bien, en general es más correcto decir que caemos en la conversación o, aun, que nos envolvemos en ella (Burbules, 1999, p. 47, la negrita es nuestra).

Ricardo Crisorio da cuenta de que el contenido educativo viene a ocupar el lugar del sujeto en cuanto tema, materia; ya que la relación entre educador y educando está mediada por las reglas de un discurso que precede a ambos, y que por lo tanto no se trata de una situación intersubjetiva, de dos personas que interactúan, entre las cuales está el objeto a ser aprendido (Crisorio, 2015, p. 11). Tema, materia o asunto están puestos en el sentido de una relación y de una suposición, o de una relación de suposición que alcanza tanto al educador como al educando. El sujeto de la educación es quien "hace" la educación; no es ni el maestro poseedor del conocimiento, ni el alumno autónomo, ni el saber como lugar de verdad, sino la relación educador-educando mediada por el saber. Una vez establecido como relación, el encuentro compromete a los participantes en un problema que los atrapa.

Definir y delimitar un contenido a enseñar es construir un objeto, empezar a organizar el *qué* de lo que se le comunicará a los estudiantes como patrimonio cultural; es decir, el *saber del juego*. Dicho saber se estructura por medio de la palabra, la cual ordena y configura un sentido, que es histórico y que el maestro enseñará. Pero también es la palabra la que problematiza, habilitando la fractura de la red estabilizadora de sentido. Y es así porque el deslizamiento del significante dota de sentido y ordena los elementos que se configuran en una red discursiva estructurante; pero al mismo tiempo desestabiliza el signo como unidad de sentido dando la posibilidad de obturar la reproducción plena del mismo. Este movimiento de sentido absoluto/falta-de-sentido da cuenta de un saber a enseñar que se presenta como una "estructura viva" (Bordoli, 2007), en tanto esta no es un sistema cerrado en el cual se repite la misma relación y el mismo orden entre los elementos que la conforman, sino que está abierto. Así, el asunto no son saberes acabados sino que alude a una posición con relación al saber en su dialéctica intrínseca de Saber-representado en estructuras de conocimiento y Saber-en-falta. De esta manera, el conocimiento se fractura en su dimensión ideológica (de verdad absoluta) y se ubica en su dimensión provisoria, precaria y relativa (marcado por la Falta).

Consideramos necesario resaltar que estamos definiendo al asunto *juego* como una configuración discursiva que marca un lugar y una posición del sujeto con respecto al saber, más que como un proceso acumulativo de un conjunto de conocimientos y técnicas. El asunto no es otra cosa que una puesta en escena del saber, en la cual se reconocen los tres registros que el psicoanálisis lacaniano[6] nos presentó:

---

[6] Para ampliar, recomendamos el texto de Jacques Lacan (2014b) "Lo simbólico, lo imaginario y lo real".

• El saber-hacer, propio de la operatividad del Imaginario, regido por la estabilidad provista por la representación, enmarcado en el conocimiento.

• El saber, o falta-saber, propio del sujeto en falta del Simbólico, regido por el deseo inconsciente del saber en falta.

• El imposible saber, propio del Real.

Por ello, cuando consignamos saber nos estamos refiriendo a estas tres dimensiones del mismo albergadas en cada acto cognoscente y de enseñanza,[7] donde se constituyen los lugares de enseñante, aprendiz y saber puesto como contenido. Así, lo que entendemos por sujeto *de* la educación no es más que lo que une en una relación al maestro y a los estudiantes en el acto común de conocer y reconocer el objeto de estudio. Por lo que plantear una clase como asunto no es solo partir de una serie de conocimientos a comunicar, sino presuponer un interés colectivo, en tanto que va a ser pensado (hablado) y que incluye también aquello que va a quedar por pensar (por hablar), y que por eso es inagotable. Lejos de convertirse en el portavoz de lo que hay que pensar, intenta trazar los contornos de lo que es pensable.

Plantear una clase como asunto es suponer un espacio donde podemos dialogar y llegar a entendernos, donde podemos realizar lazos sociales ante un asunto que nos ubica en el "entre" –entre las acciones, entre el saber, entre los estudiantes y el maestro– ya que estamos ambos por y para esto: el asunto juego. Plantear una clase como asunto es ubicar en un lugar central al juego como saber en su relación con la palabra y el discurso, entendido este último como estructura y acontecimiento. Estructura de sentidos configurada en un enclave histórico particular, y acontecimiento en cuanto posibilidad de fractura de dicha estructura en el lugar particular del sujeto de la enunciación.

[7] Ver Behares (2008).

Capítulo 3
El juego como asignatura

Aquí *signatura* no es ya el nombre de una ciencia,
sino el acto mismo y efecto de signar.

Signatura rerum, G. Agamben

El juego no es un asunto privado, implica la historia de los hombres, los cuales adhieren a una representación simbólica que el colectivo social, en una época y contexto determinados, considera que satisface sus demandas de entretenimiento y emociones, por lo cual

afirmamos que el juego es *en* la cultura. En consecuencia, eso que llamamos *juego* no se deja apresar en concepto unívoco alguno; como significante, oficia de término clave que hace entrar en expansión la polisemia semántica. Tal efecto de discurso resulta interesante y curioso cuando, en su autonomía, el propio término –al ser escuchado– resuena en la singularidad biográfica. Es decir, para cada uno *juego* significará de modo diferente al disparar la lógica del significante, la puesta en movimiento de la cadena. Trabajar con el término juego en cuanto significante implica necesariamente considerarlo en su multiplicidad de sentido, aunque hacer lo propio con la idea de práctica[1] supone una estructura que otorga homogeneidad; sin lograrlo del todo, intenta unificar un sentido.

Las influencias de las prácticas de juego en la vida cotidiana de diferentes contextos, grupos sociales o entornos conforman en sus procesos "formas de vida" (Wittgenstein, 2008, p. 39). La visión pragmática de la lengua que tiene Wittgenstein le permite considerar los diferentes significados que portan las palabras en relación con los contextos de uso en los cuales se enuncian; es decir que en el seno de comunidades particulares se enseñan ciertas formas de jugar asociadas a la transmisión de reglas y hábitos de juego. Estas formas de juego guardan permanente relación con las formas de vida propias de un grupo, por lo que la experiencia de jugar, en todo caso, dependerá de los intereses, finalidades y utilidades que generalmente son solidarios con el estado de los pensamientos dominantes de ese contexto. Esto lleva a que Wittgenstein defina al juego como un fenómeno de "límites borrosos" (2008, p. 119).

> 71. Puede decirse que el concepto de "juego" es un concepto de bordes borrosos. —"¿Pero es un concepto borroso en absoluto un *concepto*?" —¿Es una fotografía difusa en absoluto una figura de

[1] El concepto de práctica es abordado en el capítulo 2 de este libro.

> una persona? Sí; ¿puede siempre reemplazarse con ventaja una figura difusa por una nítida? ¿No es a menudo la difusa lo que justamente necesitamos? (Wittgenstein, 2008, p. 91).

Cierto grado de indefinición y de incertidumbre es inevitable y a veces deseable, ya que nos permite ajustarlo a nuestros propósitos. Estos bordes borrosos podrían tornarse más nítidos a la hora de realizar una descripción densa, al construir un contenido comunicable, un mensaje, un recorte cultural que debe ser transmitido y enseñado. Como nos dice Wittgenstein, podemos –para una finalidad especial– trazar un límite, haciendo de ello ahora utilizable el concepto (2008: 91). Pero con esto no queremos decir que encerramos al concepto, excepto para una finalidad especial, en tanto que sepamos que dicha delimitación no es una condición universal o esencial, sino un recorte útil, que no olvida el carácter de arbitrario que poseen todos los conceptos. Así, si delimitamos el concepto juego, no desconocemos que existen y conviven otros posibles dentro del mismo contexto educativo. La intención es establecer una trama conceptual mínima y provisoria a la cual retornar cada vez que en las prácticas profesionales se nos presenten preguntas y problemas, que nos permita armar la posición desde la que miramos, esto es, desde la que construimos observables. Un lugar de retorno para profundizar, re-formular, re-conocer, problematizar, interpelar e interpelarnos (Filidoro, 2018, p. 9).

Por lo tanto, ¿qué entendemos por juego en educación?, ¿qué papel cumple en dicho contexto? A partir de estos interrogantes podremos delimitar lo que es, ya que, al entender que no hay una esencia del juego, comprendemos que el ser del mismo es un ser asignado, el asunto es asignado. A diferencia de otras prácticas –como por ejemplo en la terapia psicoanalítica o la etnografía antropológica, donde el asunto lo pone el paciente o el nativo– en educación el asunto está *pre*-puesto, está asignado, lo pone la asignatura. Si la educación es conservación

de la cultura y las prácticas son prácticas culturales que vale la pena conservar porque tienen en su estructura un valor educativo, entonces la asignatura es cierto saber de la cultura que merece ser conservado.

Así, el juego como asunto –desarrollado en el capítulo anterior– se va a desplegar en una asignatura, entendida esta como la materia de un plan de estudios, que es asignada y no elegida. Es decir que se constituye en un "texto de saber" que se encuentra albergado en los programas de estudio. Un texto en el sentido abstracto de la palabra, "designado para ser enseñado" (Chevallard, 1998, p. 54) en cada disciplina. Como ejemplo, podemos encontrar en el artículo de Javier Schargorodsky (2019), que en el Diseño Curricular de la Escuela Primaria de CABA[2] se pueden contabilizar 207 utilizaciones de palabras relativas al juego (juego/s, jugador/es, conjugaciones del verbo jugar), sin contar aquellas usadas como metáfora (por ejemplo, no contabilizamos expresiones como "poner en juego"). De esas utilizaciones, una se encuentra en el índice del Diseño Curricular en la sección Educación Física, y 137 en los apartados correspondientes a dicha área, 46 al área Artes (26 en Teatro y 20 en Música), y el resto (23) en otros apartados (incluidos los lineamientos generales no discriminados por áreas).

Retomando: un asunto es el tema de una materia, en nuestro caso *el juego*. Como asignatura, tiene la particularidad de signar al asunto, en el sentido que lo señala, hace signo hacia este, llama la atención o la dirige hacia lo que va a ser el asunto. En consecuencia, el *juego* en la asignatura se materializa a través de una serie ordenada de imágenes y palabras, revelándose. Lo presenta y lo hace presente, lo pone o lo dispone en la clase, y lo despliega en un discurso por medio de textos, videos, actividades, juegos, diálogos, preguntas, etcétera. Es decir,

[2] Este Diseño Curricular fue aprobado por la Resolución N.° 365 de 2004 de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

una materialidad sobre la cual o en relación con la cual se piensa al asunto, se lo construye en el ámbito educativo.

Así, el/la maestro/a es quien da la materia (por lo que su hacer es una donación, un ofrecimiento o una entrega), es el que la expone, el que la "lecciona" en tanto que la convierte en *lectio*, en materia de lectura pública, en cuanto lee y la da a leer. Por ende, el enseñante se encuentra ante la necesidad de priorizar un análisis lógico de la materia o asunto por sobre las representaciones históricamente construidas y su didáctica.

En la materialización del asunto, la materia se encontrará configurada como instancia de palabra y por lo tanto, sujeta a la estructuración del lenguaje. Si la enseñanza es un acto de palabra en el cual hay una significación, el maestro no opera sino *en* el lenguaje. Es aquello que produce las condiciones de posibilidad para que algo pueda ser significado, alejándonos entonces de la posibilidad de enseñar todo a todos (pansofía comeniana), pues en tanto la enseñanza es un acto de palabra, está sujeta a las (im)posibilidades del lenguaje. Así, "es en la cadena del significante donde el sentido *insiste*, pero que ninguno de los elementos de la cadena *consiste* en la significación de la que es capaz en el momento mismo" (Lacan, 2014a, p. 470), es que entendemos el lenguaje, y por ende la enseñanza, como lugar de la contingencia, donde se instala la posibilidad del equívoco.

Los equívocos entre el juego y lo serio

En el primer capítulo, cuando presentamos el nuevo paradigma, señalamos que dentro de un sistema social –en el cual hacíamos referencia a tres disciplinas: lingüística, antropología y psicoanálisis, y ubicábamos también a la educación– reconocemos que los particulares solo existen por sus diferencias respecto de los demás, por lo que tomamos el concepto de *valor* de Ferdinand de Saussure. Es decir que la definición de estructura lógica que manejan estas tres disciplinas

y en la que podríamos incluir a la educación, es la de un sistema o conjunto de elementos binarios covariantes cuyo valor es meramente relacional. Binario remite al sistema matemático, que cuenta solo con el cero y el uno, y con ellos formula todo un sistema de numeración. El significante funciona teniendo dos valores, presencia/ausencia: la presencia de uno evoca la ausencia del opuesto. Covariante remite a la idea de que la variación de uno transforma todo el sistema. Por valor relacional se entiende que los elementos no valen por sí mismos, por lo que significan, sino en cuanto se oponen a otros, como pura diferencia. El significante es el soporte material de una función que es la de oposición, de algo que solo tiene valor como diferencia.

En este sentido es que sostenemos que las palabras no significan, sino que valen. Decir que "vale" implica, consecuentemente, la existencia de otros valores. En el caso del juego, su valor sería el de ser lo que otra cosa no es o no ser lo que otra cosa es. De esta lectura se desprende que el juego no tiene sentido propio, solo tendría sentido negativo frente a otros fenómenos. O sea, no habría una frontera estricta entre trabajo y juego excepto cuando se coloca al primero en la esfera de "lo serio" y al último en la esfera de "la broma". El valor del juego encuentra su límite en el valor de lo serio. Cabría agregar que entre la broma y lo serio hay una oscilación según la cual un término cancela al otro (Marrone, 2005, p. 23). En este sentido, un estatuto cancela, suspende al otro, y se establece una oscilación entre ambos.

> Entendemos que precisamente se trata de la cancelación de un término por otro pero que de ningún modo la broma merecería la apreciación de inferior ya que ella es, como tal, la comparación sostenida en el espacio y en el tiempo de la que se nutre la operación lúdica (Marrone, 2005, p. 23).

Nuestra cultura parece haber designado como juego a una actividad que se opone a lo serio, caracterizada por su futilidad y su

obstrucción a lo útil. Como advertimos al comienzo de este capítulo, el juego en cuanto significante participa de la polisemia semántica, pues puede contener en su mismo término tanto "lo serio" como "la broma"; al menos, así podemos interpretarlo en el trabajo de Víctor Pavía *Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a Jugar!* (2008). El autor nos advierte que dicha expresión carga con al menos dos significados. En su acepción más frecuente, el "estamos jugando" se utiliza para indicar que se participa de una actividad que tiene forma (reconocible) de juego. Pero también se emplea para indicar un modo particular de involucrarse en la actividad. En este caso un "estamos jugando" equivale a "actuamos como si", "no es nada serio", "lo hacemos *de mentiras*", es decir que la expresión "estamos jugando" suena *transparente* cuando se la utiliza para indicar que se participa de una actividad identificada social y culturalmente como un juego y se la vive como juego. Ahora bien, la expresión "estamos jugando" puede sonar *paradójica* cuando se la utiliza para indicar que se participa de una actividad identificada social y culturalmente como un juego, pero en la que su primera regla es "esto va en serio"; o, si se prefiere –y de allí lo paradójico– "aquí no se juega" (algo muy común en ciertos ambientes muy competitivos). En otras palabras: juegos planteados como una actividad *seria*, en los cuales el jugador suele sentirse inducido a vivir la propuesta como una experiencia no lúdica con bajos niveles de permiso, confianza, imaginación, control sobre la regla, etcétera.

Por lo arbitrario mismo del lenguaje es que se delimita juego/no juego, broma/serio, juego/trabajo, y en ese pasaje de uno a otro es que se intenta completar el sentido. El lenguaje es un gran dispositivo ordenador al *signar*, por lo que pensar el juego sin un orden del discurso sería incomprensible y su situación, insostenible. Así, en esta arbitrariedad del lenguaje intentaremos, a partir de aquí, signar "eso" que interpretamos y sostenemos como juego en educación.

El distanciamiento como primera condición lógica del juego y sus saberes

¿Cuál es la lógica del juego?, ¿qué es lo constante en los juegos?, ¿por qué produce lo que produce cuando uno juega? Y sobre todo, orientado ante la inquietud que nos anuncia Víctor Pavía (2010, p. 23): ¿qué es lo que los niños y niñas deben comprender de un juego para disfrutarlo plenamente? Para responder a estas preguntas debemos superar la perspectiva de los actores jugadores, porque las respuestas a ellas obedecen a su estructura lógica. Es decir que debemos salir de las vidas minúsculas de los jugadores y así poder distinguir los elementos que componen dicha estructura, para ensayar entonces una definición que señale sus características fundamentales, aquellas sin las cuales dejaría de serlo.

Continuando con nuestra idea del juego como significante, sostenemos que son las palabras las que constituyen el juego, palabras que tienen la virtud propia de configurar un "como si", en cuanto ruptura con la vida cotidiana. Palabras que tienen el efecto de traducir una realidad bajo la convención, aceptada por todos los participantes, de no tener contenido alguno de veracidad, en la cual pareciera ser que la razón queda suspendida. Surge así una condición que distingue a dicha práctica: la del "distanciamiento", concepto que reformulamos a partir de la expresión de "autodistanciamiento" que Richard Sennett desarrolla en su libro *El declive del hombre público* (2011). La primera consideración establece que jugar plantea una relación con lo verídico que no es un agregado, tampoco una articulación del juego, sino que es algo que lo constituye como tal. Esa relación es de desunión, de separación, de desviación con respecto a lo verídico; de allí su raíz etimológica con *divertido*, *divertere*, 'apartarse', 'cambiar' (Corominas, 1987); es decir, el juego se plantea *de jugando*. El planteo "esto es *de jugando*" es contradictorio con "esto es *de verdad*".

Es así que el distanciamiento, entendido como la acción de distanciar, va a ser planteado por el GIJ como la *condición lógica* que

permite desencadenar una situación de juego y otorga la posibilidad material del juego y de los juegos, materialidad que es observable. El distanciamiento es la facultad de constituir un juego. El jugar es una operación que distancia al jugador en relación con el no juego. La estructura del juego va a estar dada por este intervalo simbólico que permite que el juego exista para un jugador. Ya sean juguetes o juegos –es decir, la cosa con la que jugamos y la cosa a la que jugamos– solo adquieren significado y valor de juego cuando son el objeto de este distanciamiento que el jugador introduce y sostiene. Hay una aceptación de una *ilusión*, ya que el origen etimológico de esta palabra es el término latino *illusio*, que significa engaño, que deriva de *illudere*, "engañar", que a su vez procede de *ludere*, "jugar" (Corominas 1987, p. 331). Este engaño o distorsión de la percepción, en cuanto juego, es provocado o aceptado por aquellos que deciden entrar al mismo.

Esto provoca que el discurso del juego sea un discurso del despropósito, o como dice Freud, es el "sentido en el sin-sentido" (2000, p. 125). Para jugar uno se sumerge en el sentido, es decir que se apropia del sentido del juego; pero también por su efecto de cuestionar lo verídico, se produce el pasaje del sentido al sentido de la broma. El sentido se abre en lo que podríamos llamar otra versión del sentido (Marrone, 2005 p.115). El sentido de la broma es el modo de nombrar la transformación que el juego opera, aquello que se conserva y lo que pierde respecto del sentido para emerger lo nuevo. Freud afirma que el poeta, como el niño que juega, produce "un nuevo orden" (1999, p. 127); agregaríamos un nuevo orden *de discurso*. El discurso del juego no conlleva riesgos para el niño, no implica consecuencias reales, es una práctica de discurso protegida, es solo un juego de discurso, donde los elementos con los cuales uno recrea y construye su juego son investidos y "vestidos" con "valor de juego", en su nuevo orden.

El distanciamiento no es más que sostener la convención o acuerdo anteriormente anunciado (consigo mismo y/o con otros), cuyo efecto

es poner la realidad cotidiana entre paréntesis generando un límite y cierre desde lo simbólico entre lo serio y la broma. De esta manera se plantea una distancia o una barrera entre lo que sucede en el juego y aquello que produce efectos más allá de él, que ofrece la posibilidad de identificarse en una escena sin riesgo, sin correr los peligros efectivos de la situación jugada. Por ello la regla principal del juego es que el peligro sea excluido de la escena.

Si concebimos al juego como una escena, es porque pensamos que se sostiene como tal en tanto hay algo que está fuera de escena. Por consiguiente, el juego no se constituye sino por lo que ella de-constituye, es decir que el juego no puede constituirse sino a partir de lo que excluye. Y dentro de la escena hay algo que intenta representarse de eso que está fuera de la misma. Ese movimiento implica una operatoria de bordes por la cual aquello que está fuera de escena sostiene a la propia escena. Como también a la inversa: si no se reconoce al juego como juego, no podemos hacernos cargo de aquello que queda fuera de él; es decir, sostener lo que no es juego. En este, como dijimos anteriormente, podemos luchar, matar a los objetos, hasta uno mismo como objeto puede morir, todo ello sin riesgo, y en el mismo acto de jugar la lucha y el acto de matar se inscribe la prohibición, ya que "es solo un juego": allí se puede lo que fuera de él no. Es el escenario en cuanto sostiene el entramado de quienes lo habitan.

Que haya límites produce el afuera, plantea una diferencia. El borde, como toda presencia (real, fantaseada, representada, imaginada, virtual…), está ahí y muestra la finitud. Delimita un entorno, le da sentido, lo fija impidiendo su desintegración. El límite es el borde por donde transita el jugador entre lo posible y lo imposible. Los límites son fronteras cuyo aspecto orienta la elección, la contextualiza, la dimensiona y la condiciona. En su aspecto objetivo, el jugador en cuanto tal los descubre y los reconoce. Solo así podríamos hablar de que el juego es libertad, cuando aquella está anclada en los límites concer-

tados. Es una libertad situada (contextualizada). El límite contiene, sostiene, ampara, protege o acompaña al jugador según las circunstancias. Pero al mismo tiempo, también separa, desconecta, obstaculiza, distancia e impide que lo de afuera entre. Este será lo que constituirá al juego como tal, es lo que nos permitirá reconocer que es "de jugando".

Ahora bien, siguiendo las apreciaciones de Erving Goffman en su libro *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1997), la vida cotidiana sería un transitar por diferentes escenarios a cada momento:

> Cuando un individuo desempeña un papel, solicita implícitamente a sus observadores que *tomen en serio* la impresión promovida ante ellos. Se les pide que crean que el sujeto que ven *posee en realidad* los atributos que aparenta poseer, que la tarea que realiza *tendrá las consecuencias* que en forma implícita pretende y que, en general, las cosas *son como aparentan ser* (p. 29, la cursiva es nuestra).

Esto nos lleva a que el actuante, la persona de la vida cotidiana, debe creer por completo en sus propios actos; debe estar sinceramente convencida de que la impresión de realidad que pone en escena en la vida cotidiana es la "verdadera realidad", como en el caso del médico en un hospital, un estudiante en la universidad o un deportista en la cancha. En cambio la escena de juego –siguiendo a Víctor Pavía, la apariencia–, eso que hace su aparecer como persona, cosa o acto, es fingida; o, como lo llama el autor, un "fingimiento auténtico" (Pavía, 2010, p. 69) que no consigue nunca ser engaño en la medida en que la realidad aparente del juego no tapa la realidad aparente de las otras escenas de la vida cotidiana, ya que está allí, perfectamente visible, justo del otro lado del guion construido del juego. Una apariencia de este tipo es constitutiva de su realidad, algo específicamente "irreal" y que roza con eso otro "simplemente real".

Consideramos necesario hacer dos aclaraciones: es verdad que al identificar al juego con la broma, probablemente dimos a entender que aquella era una práctica confinada a ese lugar. Lo opuesto a tomarse las cosas en serio no es no darle importancia, sino darle importancia *desde otra perspectiva*. Si nos decidimos por este término es porque recoge el valor de la palabra en griego, ya que juego se dice *paignía*, que significa broma, y en consecuencia plantea un enlace fuerte que nos parece pertinente (Marrone, 2005, p. 24), por lo que su uso en el GIJ fue, por un lado, para *distanciarnos* de la seriedad, necesidad y responsabilidad que nos exige el transitar la vida cotidiana. Pero como nos advierte Johan Huizinga, si bien la experiencia del juego es "sentida como situada fuera de la vida corriente, […] a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador" (2015, p. 33), es decir que una vez ingresado a lo que hemos llamado la escena de juego, el jugador lo inviste de seriedad. En este punto nos parece importante la apreciación de Hans-Georg Gadamer:

> Puede decirse por ejemplo que para el jugador no es un caso serio, y que ésta es la razón por la que juega. (…) El jugar está en una referencia esencial muy particular a la seriedad (…) [porque] Lo que hace que el juego sea enteramente juego no es una referencia a la seriedad que remita al protagonista más allá de él, sino únicamente la seriedad del juego mismo. El que no se toma en serio el juego es un aguafiestas (Gadamer, 1999, p. 144).

Sigmund Freud nos dice que sería injusto suponer que no toma en serio ese mundo del juego, ya que emplea grandes montos de afecto; por lo que "Lo opuesto al juego no es la seriedad, sino… la realidad efectiva" (1999, p. 127). Por ello es erróneo pensar que la seriedad *dentro* del juego lo destruiría; para destruirlo hace falta desconocer los saberes que promueve. Los *jugadores serios* son los que precisamente se dedican a cultivar la lógica que define al juego y hacen que este

avance. Por el contrario, los jugadores poco serios desprestigian al juego mismo en cuanto práctica.

Por otro lado, advertimos sobre la tendencia contemporánea que pugna por fagocitarse al concepto de broma dentro del campo de la burla. En el GIJ entendemos que en la broma hay acuerdos; en cambio, la burla implica un engaño, ya que no existe el pacto de la broma como tal, lo que provoca que en lugar de haber un cómplice, en el caso de la burla tenemos una víctima.

Ahora bien, la escena se constituye como tal en cuanto a que hay una legalidad interna de la misma que debería tomarse *en serio*, pues posibilita un determinado tipo de acciones en la escena y otros no, y en la cual, al ser solo una escena, uno sabe que no siempre puede permanecer. El juego como estructura establece una delimitación escénica. Esa legalidad que hace al juego como tal –o al menos al juego que intentamos *signar* aquí– requiere de los siguientes rasgos y saberes:

1. *El saber de la ficción*, por lo cual aquello que se va a desplegar en el juego será un fingimiento compartido.
2. *El saber que plantea el problema*, donde nos enfrentamos a la situación de superar obstáculos cada vez más arduos e innecesarios,
3. *El saber del acuerdo*, con el que se busca la construcción y el sostenimiento del “nosotros”, cuya consecuencia no es más que la de seguir jugando (aunque pueda tener consecuencias no pretendidas).

Si alguno de estos saberes no es considerado, el juego como tal se detiene; estos saberes son patrimonio exclusivo del juego, ya que se concretan participando en la práctica en cuestión, y solo pueden identificarse y reconocerse participando en la misma. Sostenemos que no es posible adquirir o demostrar saberes del juego a menos que se juegue. El sujeto lógico al que intentamos hacer alusión aquí –el del juego– no son los jugadores, sino que a través de ellos, en su relación con dichos saberes, el juego simplemente accede a su manifestación.

El distanciamiento como condición principal, ayuda a definir el tipo de realidad donde se descubren y se revelan dichos saberes y por lo cual se mueve el juego.

El juego es caracterizado como distinto de la realidad, de lo “no serio”. Sin embargo, es por igual, a su manera, una realidad. Es necesario entonces que el juego, separado de lo verídico y de lo cotidiano por sus convenciones, tenga su propia realidad. Hay, por lo tanto, una realidad de juego bien específica, que tiene sus leyes, su necesidad, su lógica, su código, sus saberes, e incluso su lenguaje, lo cual muestra bien su propiedad estructurante. El mismo sirve para delimitar el cuadro espacial y temporal, que llamamos aquí “escena”, y al mismo tiempo constituye por ella misma el juego entero. Esperamos que en los capítulos siguientes, el lector pueda llegar a diferenciar, a partir de los saberes que aquí presentamos, en qué se distingue el juego de lo que no lo es.

Capítulo 4
El saber de la ficción

… porque mi abuela, que no me permitía a mí decir palabras inconvenientes, incluía en el cuento una fórmula mágica llena de picardía: “Asnín, caga azuquín”. Eso me llevaba a pensar que, en el territorio ese que habitábamos por un rato las dos, nuestros vínculos eran otros y eran otras las reglas.

La frontera indómita, Graciela Montes

En el capítulo anterior presentamos al *distanciamiento* como primera condición que distingue al juego. Este concepto, tomado de Ri-

chard Sennett (2011), establece que jugar plantea una relación de desunión con lo verídico; es decir, que habría un vínculo de separación, de desviación con los conocimientos que circulan y organizan una situación estable, del estado de las cosas, de lo típico, de lo que Alain Badiou llamará *la continuidad del hay* o *veredicité* (1990, p. 17). Esto permitirá que los actos y las palabras sean coherentes consigo mismas, en un mundo donde las convenciones se despojan de las fatalidades de la razón.

Así, podemos apreciar también en el conjunto de las observaciones propuestas por Johan Huizinga (2015), su carácter de alteridad con respecto al juego, donde tanto la situación como los integrantes pueden ser otros, desplegándose bajo el valor del "como si" que cancela a la vida corriente (pp. 24-25). El "como si" cumpliría una función hipotética que cuestionaría el "es así". El "como si" convierte la realidad de percepción en realidad de ficción. Uno de los rasgos que el filósofo Hans Vaihinger (citado por Marrone, 2005, p. 139) va a dar al "como si", es el de enlazarlo a una forma lingüística, un modo verbal tramado en el lenguaje; propone una comparación basada en dos acciones verbales, una real y otra hipotética. La comparación está expresada por la partícula "como", a la que se le agrega "si", que sostiene subordinada la condición que se acompaña del subjuntivo. Se le da entonces realidad a un hecho hipotético, y esto por una operación que establece una comparación basada en que la realidad objetiva recibe a la realidad hipotética en sí, dentro del modo indicativo. De esta manera el "como si" constituye una apariencia que implica la transformación de la realidad. Siguiendo esta idea, Catherine Garvey nos indica que

> todo juego exige a los jugadores que comprendan que aquello que se manifiesta no es lo que aparenta ser. Es esta actitud *no literal* la que permite que el juego presente unas consecuencias amortiguadas: en efecto, permite al juego ser juego (1981, p. 19).

Cuando un niño se pone a jugar, lo verídico queda suspendido en el juego porque de no ser así, lo trabaría. Si el juego consistiera en que las cosas sean verídicas, que tengan el significado que el código establece, no habría juego o inmediatamente se estaría trabajando para *lo que hay*. Si yo no puedo permitir que una botella de agua, por ejemplo, sea un cohete, sino que tiene que ser una botella, el juego se traba. Se determina así un espacio en el que se puede aprovechar la oportunidad de una "suspensión deliberada de la incredulidad" (Montes, 2001, p. 24), como posibilidad del sujeto para dejar de lado (suspender) su común sentido de las cosas, se ignoren incoherencias o incompatibilidades de la obra de ficción en la que se encuentra inmerso, y se permita adentrarse y disfrutar del mundo de ficción expuesto en la escena.

Al plantear al juego como una escena que no es verídica, lo que se deja establecido como punto de partida es, por un lado, un territorio que nos protege de los efectos de lo verídico planteando una barrera defensiva en relación con lo que sucede más allá de la escena. Por otro lado, genera una relación suficientemente laxa con el significado (de lo que se pone en juego), abierta a la ficción, pero no debe confundirse dicho fingimiento con la mentira. La ficción no es el engaño, ya que si se tratara de este último estaríamos justamente en el terreno de lo verídico.

Esto es lo que a veces los adultos no alcanzan a entender, o tienen tantas limitaciones para dejarse capturar por la escena de juego que mucho divierte a los niños que llegan al punto de sancionarlos con una condena moral: "se hace el tonto", "me lo hace a propósito", etcétera. La ficción, en instancia de juego, solo puede "compartirse" con alguien si este está dispuesto a *dejarse* engañar.

Entrar en la escena de juego

Situación 3

Tercera sección del Nivel Inicial. La sala del jardín está acondicionada para jugar a viajar en colectivo. Las mesas y las si-

llas retiradas a un costado y en el centro, ubicadas en línea, tres hileras de sillas numeradas con cartelitos (simulando los asientos del colectivo). La vendedora entrega los pasajes con los números de asientos y los viajeros suben y se disponen en los lugares asignados. Después de un tiempo la "azafata" pasa por los asientos repartiendo medialunas y jugos (las medialunas están confeccionadas con plastilina y el jugo "inexistente" está entregado en vasitos de telgopor). Dos de las pasajeras, Carla y Jazmín, muy entusiasmadas por el viaje, reciben las medialunas y las prueban con deleite; repentinamente una de las medialunas cae al piso y Carla enérgicamente la reprende a su compañera diciendo: "¡Jazmín, levantá rápido la medialuna, con la comida no se juega!".

En su artículo "Ya lo sé, pero aun así", Octave Mannoni (2006) estudia los problemas que se plantean los psicoanalistas con respecto a las creencias[1], ante la evidencia de que las mismas pueden ser abandonadas y conservadas a la vez, pero para eso deben sufrir una transformación radical; de ahí la frase con la que titula su trabajo: "Ya lo sé, pero aun así".

Mannoni examina un fragmento de un libro sobre los hopis, un pueblo amerindio, para estudiar su creencia en las máscaras y las transformaciones que esta experimenta. Esas máscaras se llaman *katcina* y son utilizadas por los adultos en cierta época del año para engañar a los niños; podemos encontrar ceremonias parecidas en distintas épocas y culturas. La historia que narra no es más que un modelo con el que nos advierte cómo una creencia puede mantenerse pese a la desmentida de la realidad, una vez que los niños hopis descubren que tras esas máscaras se ocultan los adultos familiares: "Yo sé que los Katcina no son

[1] En dicho trabajo analiza "El fetichismo", artículo de 1927 escrito por Freud, quien allí examina la cuestión de la creencia.

espíritus, son mis padres y mis tíos, pero aun así los Katcina están allí cuando mis padres y mis tíos bailan enmascarados" cita el autor. De esta manera Mannoni nos indica que una creencia puede conservarse sin que la persona lo sepa, como por ejemplo el caso de Papá Noel: los niños no tienen conciencia de la realidad, y aun cuando se lo encuentren por la calle en pleno día y sin ser Navidad, sostendrán su creencia porque se la garantizan las personas en quienes confían. Ahora bien, es evidente que la magia como tal no podrá comenzar sino cuando su creencia en Papá Noel haya sufrido una transformación subsiguiente, cuando haya asumido la forma de la presencia mística e invisible de los verdaderos Papá Noel como sus padres; es decir, la presencia que, frente al testimonio, se afirma "ya lo sé… pero aun así". Al concepto moderno de magia lo entendemos como algo diferente y opuesto a lo sobrenatural, en el cual existiría un acuerdo: que al decir que se trata de una magia, uno debe entender que lo que va a presenciar no es más que un truco. Podemos identificar una diferencia entre la operación de creer en una cosa y el pasaje de poder creer en lo que se quiere y en lo que se desea. De esta manera se puede llegar a una fórmula extraordinaria, es posible llegar a decir que en principio no hay una creencia en la magia, sino una magia de la creencia, porque ya al ser magia uno puede sostener el "aun así".

Esta afirmación, el "ya lo sé, pero aun así", es en un sentido constituyente de la situación de juego. Se advierte que si hay un "pero aun así" es precisamente a causa de un "ya lo sé"; en tal caso se habla de un saber donde la sensatez está siempre del lado del "ya lo sé", y el "aun así" se explica, en resumidas cuentas, por el deseo. Para jugar con la muñeca se debe saber que es un objeto de plástico inanimado: *aun así* se le habla, se la viste, se le da de comer y hasta se la mima o se la reta si se portó mal. En este caso, el nivel de la imitación del rol de adulto frente al juguete-bebé es aquel en el que la relación con la verdad no es la de un simple no-saber, sino la de un fingimiento de una relación con la verdad. Volviendo a nuestro ejemplo citado en la si-

tuación 3, la niña sabe que las medialunas son de plastilina, pero "aun así" reprende a su amiga por haber dejado caer una al piso, diciéndole "¡levantá rápido la medialuna, con la comida no se juega!".

Lo que nos marca Mannoni es que, por un lado, este tipo de creencia no es exclusivo de la niñez –pensemos en todos los cristianos adultos que, no encontrando en el cielo ningún rastro de Dios, lo han instalado ahí–, y por otro lado, fundamental para entender esta magia del juego es que los hijos sostienen las creencias de los padres; es decir, que toda creencia necesita un otro que la sostenga. La creencia no es obra de uno, o del niño que juega, sino de los otros, de los adultos. Así el juego, como el Papá Noel mistificado, está institucionalizado: "no hay creencia inconsciente; la creencia supone el soporte del otro" (Mannoni, 2006, p. 26). Este deseo que sostiene el "ya lo sé, pero aun así" no es más que la obediencia a la creencia de los adultos de la comunidad que el niño comparte.

En la categoría de creencia planteada por Mannoni es importante hablar del creyente, ya que la ausencia de la figura del crédulo provocaría una irrupción del juego como tal, por lo que es preciso que la credulidad se sostenga. Pero ahora, sabiendo que la creencia supone el soporte de otro, la pregunta sería: ¿por medio de qué se sostiene?, ¿a costa de qué? Argumentaremos que la misma se sostiene ante la interpretación de la mímesis en términos de "representación". No casualmente la palabra inglesa *play* o la alemana *spiel* significan juego y también representación, ya sea de piezas teatrales como de la interpretación de instrumentos musicales.

Argumentos sobre la mímesis

En las prácticas de juego subyace una teoría mimética que refiere no solo a las formas que representan, sino también al lugar de la representación como hecho social. La mímesis (del griego *μίμησις*) es un sustantivo singular femenino que significa imitación, representación

o imagen; y que por ser una idea tan argumentada, ha sufrido grandes cambios en su significado de siglo en siglo y de autor en autor. Cuando hablamos de la mímesis en la Antigüedad, inmediatamente nos vienen a la mente dos nombres: Platón y Aristóteles. Pero, ¿qué era la mímesis para ellos?, ¿a qué se referían al nombrarla? Considerando la amplitud y variedad de su obra, hemos decidido estudiar para esta investigación solo lo contenido en la *República* (Libros III y X) en cuanto a Platón (1986). Con respecto a Aristóteles (2011), nos centraremos en su *Poética* (1447a-1451b), donde instaurará de manera contundente la idea del arte como representación de la realidad, con lo cual el vínculo entre producción artística y el ámbito de lo real quedará indefectiblemente trazado. Ahora bien, el concepto de mímesis presente en las dos vertientes principales de la teoría clásica –platónica y aristotélica– es muy diferente: por un lado, la idea platónica de imitación como duplicación, y por otro, el concepto aristotélico de imitación como representación.

La concepción platónica de la mímesis, tal y como queda desarrollada en *La República*, es compleja, por no decir plural. Esto se debe al hecho de que Platón recurre a dos ángulos argumentativos, ambos sobre la posición de un antimimetismo. En ciertos pasajes simplemente propone limitar de forma drástica los tipos de comportamiento (o de personas) que será lícito imitar. Pero en otros sugiere que la imitación como tal –la relación mimética, con independencia del objeto escogido– es nociva. Hablando de aquellos que se entregan a imitaciones lúdicas de comportamientos reprensibles, Platón señala que si conviene proscribir esas imitaciones es para evitar que el contagio de esa imitación gane la realidad de su ser:

> ¿Acaso no has advertido que, cuando las imitaciones se llevan a cabo desde la juventud y durante mucho tiempo, se instauran en los hábitos y en la naturaleza misma de la persona, en cuanto al cuerpo, a la voz y al pensamiento? (Platón, *La República* III, 395 d).

En principio, no se trata de un argumento en contra de la imitación, sino de una advertencia contra ciertas elecciones de objetos de imitación: el peligro del efecto de arrastre depende únicamente del estatus del objeto imitado y no pone en tela de juicio el acto de imitación en sí mismo. Bastaría con escoger un buen modelo de imitación, con fingir un comportamiento loable, para que la eventualidad de un paso del "de mentira" al "de verdad" no solo no conlleve peligro alguno, sino que hasta sea deseable (Schaeffer, 2002).

Como nos advierte Schaeffer, dado que para Platón las actividades miméticas tienen una función modelizante, la imitación es aceptable a condición de que se limite a los comportamientos moralmente irreprochables, susceptibles de constituir modelos a seguir. Ese es el principio que Platón convierte en regla para escoger las actividades miméticas aceptables en la educación de los guardianes de la ciudad ideal:

> Puestos a imitar, que imiten al menos y desde su más tierna infancia todo lo que pueda serles conveniente, como, por ejemplo, el valor, la sensatez, la piedad, la libertad y cuantas otras excelsas cualidades poseen los hombres superiores. Pero que no hagan ni imiten acciones innobles e indignas, ni nada que sea realmente vergonzoso (Platón, *La República*, III, 392 c).

Lo que inquieta a Platón es precisamente la posible contaminación de la realidad por la imitación, por el fingimiento. El filósofo supone que la frontera entre ficción y realidad es permeable al efecto de contagio. En su argumentación, estos diferentes efectos nunca quedan distinguidos con claridad, lo cual parece significar que para él obedecen todos a la misma lógica.

Por otro lado, Platón se desliza hacia una problemática gnoseológica, pues la mímesis como tal es cuestionada también en función de su carencia de conocimiento. En otras palabras, lo que está en cuestión en este segundo argumento antimimético platónico no es solo la

problemática del fingimiento, sino también la de la mímesis como representación opuesta a la representación de las Ideas. Este paso de la mímesis como fingimiento a la mímesis como representación analógica (imitación) aparece claramente en la célebre comparación de las tres camas (Libro X, 596 y siguientes). Para desarrollar esta definición y su mecanismo procedimental, Platón señala que el arte se encuentra alejado tres grados de la realidad, con lo cual deja en claro la distancia entre el arte y el mundo de las formas ideales, así como la imposibilidad de acceder por medio de aquel a la esencia de estas formas. Tomando como ejemplo una cama (Libro X), el filósofo sostiene que en primer lugar nos encontraríamos con el concepto de cama; en segundo lugar, con la cama fabricada por el artesano, y por último, con la cama realizada por el artista –o, como prefiere llamarlo Platón, el fabricante de apariencias–. De aquí se deduce que la obra de arte no solo estaría alejada de la realidad en tres grados, sino que implicaría una distancia más grave aún: el artista no estaría imitando a la cama real, al concepto original de cama, sino a una copia de la misma.

> —Tomemos ahora la multiplicidad que prefieras. Por ejemplo, si te parece bien, hay muchas camas y mesas.
> —Claro que sí.
> —Pero Ideas de estos muebles hay dos: una de la cama y otra de la mesa.
> —Sí.
> —¿Y no acostumbramos también a decir que el artesano dirige la mirada hacia la Idea cuando hace las camas o las mesas de las cuales nos servimos, y todas las demás cosas de la misma manera? Pues ningún artesano podría fabricar la Idea en sí. O ¿de qué modo podría? (Platón, *La República*, Libro X, 596 a).

Si la idea que subyace en el pensamiento platónico es la de mímesis como duplicación, como copia de la realidad, Aristóteles va a

llevar a cabo no solo una crítica a esta noción platónica, sino una ampliación conceptual, en la cual se aleja de la idea de que el arte duplica la realidad por medio de la actividad mimética, para comenzar a entenderla como actividad creadora, donde la *poiesis* y la mímesis conviven como formas conjuntas. Estas imitaciones pueden ser realizadas de diversos modos:

> … puesto que el poeta es un imitador como lo es el pintor o cualquier otro autor de imágenes, es forzoso que imite siempre una de estas tres cosas: o bien las cosas como eran o son, o bien como se dice o se cree que son, o bien como deben ser (Aristóteles, *Poética*, 1460 b).

El primer vínculo propuesto ("como eran o son") es restrictivo donde la mímesis proviene de la copia o del espejo. El segundo ("como se dice o se cree que son") lleva a superar la visión unívoca desarrollada por Platón. El poeta representa las cosas tal como se las llama o tal como parecen ser; es decir que la realidad es reemplazada por la mirada del hombre. Hay una parte subjetiva en la percepción de las cosas, de la que el artista toma nota en su representación. Por último, la tercera posibilidad ("como deben ser"): el artista representa las cosas tal como ellas deben ser. La intervención sobre lo real es esta vez manifiesta. Llega a ser tal como se piensa que debe ser, por lo que se está lo más lejos de la copia, del lado de la reconstrucción artística.

Con la aparición de la subjetividad del artista se instala la relación entre mímesis y *poiesis*, entre imitación y actividad poética. El poeta no solo reproduce el material existente, sino que su punto de vista se ve comprometido en el acto creador. La idea de duplicación se ve desplazada por la idea de versión, con lo cual Aristóteles da un importante giro en las formas de concebir lo real. Esto deviene en la amplificación de la idea de realidad, ya que entonces cada creador podrá representar el mundo de acuerdo a su subjetividad y no según un único modelo, ideal e inmutable.

Para Aristóteles, la mímesis es una actividad gracias a la cual el poeta que lo es porque imita, no solo copia –como entendía Platón– sino que crea otra realidad artística distinta de la realidad objetiva, aunque esté asentada sobre esta última. Es decir, la actividad mimética implica creación de realidad no existente pero semejante a ella, conocido pasaje que le sirve para distinguir la poesía de la historia (Aristóteles, *Poética*, 1451 b) y que recoge bastante fielmente Cervantes en *El Quijote de la Mancha* (capítulo III), cuando, por boca del bachiller Sansón Carrasco, explica:

> —Así es –replicó Sansón– pero uno es escribir como poeta, y otro como historiador: el poeta puede contar o cantar las cosas, no como fueron, sino como debían ser; y el historiador las ha de escribir, no como debían ser, sino como fueron, sin añadir ni quitar a la verdad cosa alguna (De Cervantes Saavedra, 2002, p. 558).

En función de las ideas expuestas, la mímesis aristotélica es ese puente por el que su creador transita en búsqueda de una imagen a construir: una mímesis posible. Es el personaje o la situación de ser reconocible la que establece el fuerte vínculo con el mundo real, pero al mismo tiempo la que le permite la posibilidad de ficcionalización que se realiza sobre él. La imitación entendida a la manera del juego es tanto reiteración de lo dado como creación. El juego implica la contemplación "reproductiva" de algo dado, pero no para calcarlo en otra materia sino para captar lo que excede del caso particular y pueda aplicarse de forma "creativa" a otras situaciones empíricas. Y a diferencia del arte mimético –como podría ser el teatro o al menos la idea del teatro tradicional– el juego se exhibe en su estar haciéndose. No se contempla. El juego no tiene que dar la ilusión de la realidad contenida ya que la realidad del juego debe volverse tal en el escenario, la escena lúdica.

La definición de mímesis platónica nos lleva a dos reflexiones. Por un lado, el sentido de "copia", la que será modélica en la historia del

mercado del juguete, donde el juego imita a la realidad, y la imita duplicándola. Pensemos en los juguetes modernos que realizan cada vez más acciones: muñecas que toman mamaderas, autos que se mueven solos, aviones que vuelan con control remoto, etc.; todos ellos tienen cargado un significado que condiciona la posibilidad del jugador de imprimirle otros sentidos al mismo objeto, en el sentido aristotélico. Podemos inferir que estos "juguetes que nos juegan" condicionan al niño a un rol pasivo frente al objeto modélico. En concordancia con esta idea, nos dice Roland Barthes que en "este universo de objetos fieles y complicados, el niño se constituye, apenas, en propietario, en usuario, jamás en creador; no inventa el mundo, lo utiliza" (1999, p. 33).

Por otro lado, la mímesis platónica muestra la intranquilidad ante la ficción y las artes miméticas, ya que la producción de imitaciones lúdicas –y por lo tanto reconocidas como imitaciones– siempre estaría expuesta a volver a ser el instrumento de una alienación de nuestra identidad racional. Es decir, lo que acaba siendo "de verdad" comienza como un "de mentira". Muchas veces hemos presenciado "juegos de luchas" entre niños (o adultos) que se transforman en serias agresiones. Y si la teoría platónica es, en cierta forma, el eco inquieto de la génesis de la ficción, no sería sorprendente encontrar desasosiegos del mismo tipo en los niños, que no dejan de repetir la pregunta platónica: "¿De verdad o de mentira?". Es evidente, la dificultad está en no quedarse encasillado en esa pregunta; hay que intentar reconstruir, en la medida de lo posible, el paso de ese estado inestable entre ficción y realidad hacia el estado culturalmente estable de la ficción, es decir, hacia la problemática aristotélica.

Esto nos lleva a considerar que lo mimético puede actuar en un nivel verídico de la información, por lo cual, si se desea sostenerlo en su nivel lúdico, se debe producir una neutralización del mismo en el nivel intencional, mediante el bloqueo de los efectos que produciría

en una situación de no ficción. El "control" de estas reacciones reales es el marco pragmático del fingimiento lúdico que sostiene la escena. Este cambio de nivel, realidad/ficción, no es más que la capacidad de poder ver, a la vez, lo representado y el medio por el cual se lo representa, la función que acompaña toda ficción. Si lo pensamos, no son más que extremos con los que el juego ficcional se desafía a sí mismo, arquetipos que la propia ficción construye dentro de la misma ficción, ensayos que nos ponen, en cuanto maestros y profesores, frente al desafío de redefinir los límites de lo posible en cada escena de juego.

De la mímesis al fingimiento lúdico o compartido

En este apartado se desarrolla la hipótesis de Jean-Marie Schaeffer, que sostenemos, planteada en su texto *¿Por qué la ficción?* (2002). El autor argumenta que el fingimiento lúdico (para él, lo determinante en las prácticas de juego) se produce no por la naturaleza intrínseca-material de la representación individual, sino en virtud de un orden simbólico que crea un universo imaginario y empuja al receptor a sumergirse en el mismo. De esta manera se lo induce a creer en ese universo imaginario, que no es un universo real. La instancia decisiva que impide que el engaño controle el comportamiento real es la del control consciente de cortar ese lazo –lo que hemos denominado "distanciamiento"– que al final conduciría a una neutralización subsecuente de los efectos normalmente inducidos por esa representación. Esto hace que la situación de fingimiento lúdico se distinga de manera profunda de la del fingimiento serio. Por lo que, en la relación mímesis-ficción, el segundo término implica al primero, pero no a la inversa. De manera que si hay ficción hay mímesis y si hay mímesis hay semejanza. En cambio, el camino inverso –de la semejanza a la mímesis y de la mímesis a la ficción– no es automático.

Aunque la noción de ficción sea de uso corriente, sigue siendo singularmente opaca. Esta opacidad está relacionada desde hace más

de dos milenios con la del término mímesis. Como hemos visto, ya Platón y Aristóteles propusieron análisis diferentes. Sus traducciones al latín y a las diferentes lenguas europeas modernas no hicieron más que acentuar esa diferencia, pues la noción se vio arrastrada a campos semánticos que distaban mucho de coincidir de una lengua a otra y de un estado lingüístico a otro. Su aplicación en diferentes artes (por ejemplo, el teatro, el relato y la pintura) no mejoró las cosas. Esta multiplicidad de sedimentaciones históricas y contextuales, así como la inestabilidad semántica resultante, merecerían sin duda un estudio lexicológico detallado. En un momento u otro de la historia occidental, en un contexto u otro, nociones tales como "imitar", "reproducir", "representar", "parecer", "fingir", y especialmente "ficción", "simulacro", "imagen", han funcionado como sinónimos de mímesis. Cuando intentamos establecer las significaciones de la idea de ficción tal y como es utilizada en los diversos trabajos sobre las relaciones miméticas, descubrimos que se definen al menos cuatro tipos de fenómenos distintos cuyas funciones y nivel de complejidad difieren unos de otros, lo que nos permite distinguir a las prácticas ficcionales de otras que también se sirven de la mímesis sin ser ficcionales.

Para empezar, está la mímesis como fingimiento, es decir, como producción de una cosa que es tomada por la cosa que imita (por lo tanto, a la que se parece); en realidad es una copia de esa cosa. Entre los hechos miméticos más relevantes de este tipo encontramos los fenómenos de *mimikry*. Según los registros de Florencia Abaldi (2015), en 1862, Henry Bates escribe el primer trabajo acerca del mimetismo animal, después de años de observaciones en la selva del Amazonas. A partir de allí se suceden una serie de investigaciones que designan con el término *mimikry* a un grupo de fenómenos diversos, como el mimetismo entre dos especies, entre una especie y el entorno y lo que se dio en llamar "automimikry" o *thanatosis*. El concepto de *mimikry* tuvo una gran repercusión en ciertos ámbitos de las humanidades, como la

antropología, las teorías de género y los estudios poscoloniales. Jean-Marie Schaeffer sostuvo que “un engaño es una imitación, pero una imitación que no es reconocida como tal” (2002, p. 75).

El segundo grupo de hechos es el de la mímesis como imitación en el sentido técnico del término. Tanto en la psicología (Bandura y Walters, 1974), en la sociología (Heller, 1970), como en la filosofía (Gomá Lanzón, 2015) se hacen referencias en el campo del aprendizaje social al proceso en que se observan y modelan las conductas de otros y sus consecuencias; es decir, como producción de una cosa que se parece a otra, y la copia, en el sentido de que la acción imitadora es una transmisión (total o parcial) de la acción imitada. El aprendizaje por observación es el ejemplo canónico de esta variante de la relación mimética. Así, se imita el movimiento de un paso de danza para aprender a realizar ese paso, o se imitan los rasgos de una cierta matriz actoral para mantener la obra dentro de un determinado género. Este tipo de aprendizaje constituye el referente implícito del primer argumento que presentamos de Platón.

Una tercera clase de hechos miméticos es la de la mímesis como representación, o sea, como producción de un modelo mental o simbólico que se quiere conocer en virtud de una relación de semejanza. Lo que representa más claramente esta relación es la “simulación”: cuando la reproducción de las propiedades estructurales requeridas y los principios operativos de la entidad que se quiere simular es homóloga de la entidad real que se realiza a través de una relación de semejanza. Por ejemplo, los ingenieros civiles o navales construyen a menudo modelos reducidos de navíos para probar la resistencia hidrodinámica del casco que se disponen a construir.

No es difícil ver que a pesar de sus diferencias irreconciliables, entre fingimiento, imitación y simulación, los hechos miméticos revisados tienen un denominador común, p. todos sacan provecho de la *relación de semejanza y de un proceso de imitación selectiva*, ya sea

para producir una copia de lo imitado, para crear una apariencia del mismo, para dar una representación o para elaborar una simulación "modelizante". Toda imitación implica una relación de similitud relativa entre lo que imita y lo que es imitado. Por otra parte, si la ficción supone procesos miméticos, entonces también pone en marcha relaciones de similitud. Es por lo tanto importante que consigamos hacernos una idea precisa de este cuarto grupo y sobre todo de su validez: el fingimiento lúdico o compartido.

Aunque la semejanza es una condición necesaria para que pueda haber imitación, evidentemente no es una condición suficiente. El hecho de que una cosa se parezca a otra no implica en absoluto que la imite: el perfil de una roca puede parecerse al de un rostro sin que esto signifique que el primero imita al segundo. Dicho de otra forma: las restricciones que rigen a la imitación son más fuertes que las de una simple relación de similitud. Hemos visto que para poder hablar de imitación es necesario que la relación de semejanza sea selectiva; más simplemente: una imitación es la producción de una relación de semejanza que no existía en el mundo antes del acto mimético y cuya existencia es causada por ese acto (Schaeffer, 2002, p. 70). La relación causal pertinente puede tomar al menos dos formas: la causalidad mimética funcional y la causalidad mimética intencional. La primera queda ilustrada por los actos de *mimikry*; la segunda, por los comportamientos de fingimiento, el aprendizaje observacional, la representación por imitación y la simulación modelizante. La causalidad mimética funcional no nos interesa directamente aquí, pues no interviene en el terreno de la ficción, cuya producción depende de una mímesis intencional.

El engaño equivale al desmoronamiento de la relación de imitación en el sentido de que lo que imita es sustituido por lo que es imitado. Al menos es así para el receptor, pues la noción de engaño aborda la cuestión de la imitación desde el ángulo de su recepción y no desde

el de su estatus ontológico: un engaño es una imitación, pero una imitación que no es reconocida como tal. La imposibilidad de distinguir la imitación de lo que es imitado debe entonces separarse de la cuestión de saber si se trata de una imitación o no.

Ahora bien, cuando imito "realmente", produzco una cosa del mismo tipo que aquella que imito; en cambio, cuando imito para fingir, pretendo producir una cosa del mismo tipo que aquella que imito mientras que en realidad me sirvo de la imitación como medio para realizar otra cosa, en este caso elaborar un universo ficcional. La diferencia atañe al proceso imitativo en sí mismo. Por ejemplo, un cazador principiante que imita los gestos del cazador experimentado se entrega a la misma actividad que su modelo, persigue los mismos objetivos y su acción tendrá el mismo tipo de efectos –llegar con el botín–. Mientras que un mimo local que durante una fiesta encarna al cazador más hábil, imitará los signos aparentes que permiten identificarlo (sus movimientos, sus gestos, su mímica, su forma de tensar el cuerpo, su mirada satisfecha cuando hiere a su presa, el gesto del disgusto cuando falla, etc.), pero no entrará en la secuencia intencional de la caza, de la que esos signos aparentes son manifestación pública: no llevará botín a la aldea. Para el primero la meta es acceder a los signos comportamentales que, según él, le permitirán su finalidad real; por el contrario para el segundo, la meta es reproducir los signos aparentes de la secuencia de una caza. Puesto que en el fingimiento la actividad mimética es un medio al servicio de la producción de algo que es ontológicamente diferente de lo imitado, los mimemas escogidos deben cumplir una doble condición: a) deben funcionar como señales inequívocas de la cosa imitada; b) no deben producir realmente la cosa imitada.

Así, pareciera ser que la regla constituyente fundamental de toda ficción es la instauración de un marco pragmático adecuado a la inmersión ficcional. El marco pragmático apropiado, al que hemos denominado desde el capítulo anterior como *escena*, es evidentemente

el que suele designarse mediante las expresiones “fingimiento lúdico compartido” (Schaeffer, 2002). La expresión puede parecer problemática: ¿no combina dos imperativos paradójicos?, ¿se puede decir de alguien que finge lúdicamente, y por tanto “de mentira”, que realmente finge?, ¿y cómo un fingimiento que es compartido puede seguir siendo tal? Tanto más cuanto que lo que está en cuestión no es únicamente la intención del creador, sino el estatus comunicacional de la obra: no basta con que el inventor de una ficción tenga la intención de fingir solo “de mentira”, también es necesario que el receptor reconozca esa intención y, por tanto, que el primero le dé los medios para hacerlo. Solemos encontrarnos con situaciones en las cuales escuchamos la expresión “¡era de jugando!” como justificación ante la incomodidad o malestar que se le produce a un otro en un ámbito de burla o chasco. Es por eso que identificamos al fingimiento lúdico como fingimiento compartido. Pues el estatus lúdico no depende exclusivamente de la intención de quien finge; para que el dispositivo ficcional pueda ponerse en marcha como juego, esta intención debe dar lugar a un acuerdo con el o los otros con quienes pretendo jugar. Es más, este fingimiento lúdico compartido no se contempla o se exhibe como la obra del mimo o la pieza teatral, sino que es un estar haciéndose con los otros.

Por lo tanto, para ser juego la situación debe ser anunciada como ficción (un guiño de ojo, una mirada cómplice, una sonrisa, hasta la misma explicitación). Según el contexto cultural y el tipo de ficción, este anuncio suele ser más o menos explícito, y su función, la de instituir el marco pragmático que delimita el espacio de juego, en cuyo interior el simulacro puede operar sin que las representaciones inducidas por los mimemas sean tratadas de la misma manera que lo serían las representaciones “reales” imitadas por el dispositivo ficcional. En otras palabras, que lo que va a ocurrir ahora “es de jugando”. Si así no fuera, entonces Platón tendría razón en prevenirnos contra el poder engañoso de las semejanzas.

La verosimilitud en la escena de juego

En las distintas observaciones de prácticas de juego podemos reconocer que existe una dualidad en la cual una ficción siempre debe combinar sus marcas de ficcionalidad con una convención de verdad, es decir, con signos que empujen a los jugadores de la situación a reaccionar como si la historia fuese verdadera. Es así que los jugadores (enunciadores) de un discurso de ficción simulan emitir frases que pueden tener un estatuto de verdad, ejecutar actos ilocutorios (performativos) que dan testimonios de una actividad verbal, mientras que al mismo tiempo estas frases no los vinculan a ningún criterio de verdad o de lógica. Con respecto a este acto ilocutorio, Platón escribirá amargamente en *Gorgias*:

> (454 e) SÓC. -¿Cuál es, entonces, la persuasión a que da lugar la retórica en los tribunales y en las otras asambleas respecto a lo justo y lo injusto? ¿Aquella de la que nace la creencia sin el saber o la que produce el saber? GOR. - Es evidente, Sócrates, que aquella de la que nace la creencia. (4554) SÓC. -Luego la retórica, según parece es artífice de la persuasión que da lugar a la creencia, pero no a la enseñanza sobre lo justo y lo injusto (Platón, *Gorgias*).

De esta manera es que el relato o el discurso comienzan a dejar de ser en la conciencia de los que hablan un sumiso reflejo de las cosas, para adquirir un valor independiente. En este diálogo asistimos al nacimiento que formulan las leyes del lenguaje –la retórica– y al de un concepto: lo verosímil, lo "creíble" como verdad, que viene a llenar el vacío abierto de lo que se creía que era la propiedad constitutiva del lenguaje, su referencia a lo real.

Sabemos que para Aristóteles lo verosímil se definía como el conjunto de lo que es posible a los ojos de los que saben, entendiendo que este último *posible* se identifica con lo posible verdadero, lo posible real. Verosímil es todo aquello que entra en lo que los hombres aceptan

como probable, a pesar de que entre esas cosas puede haber algunas que sean imposibles en el mundo real. Aristóteles llega a plantear una paradoja al decir que: "… en relación con las exigencias de la poesía es preferible algo convincente aunque imposible a algo posible pero no convincente" (Aristóteles, *Poética*, 1461 b).

La *verosimilitud* se traduce en la credibilidad de la obra, en el hecho de que los elementos que la componen han de ser creíbles para los lectores o para la opinión común. Lo verosímil como elemento excede a lo posible, desbordándolo con tal de que sea creíble. Por tanto, lo imposible en el mundo real puede ser admisible dentro de la lógica interna de la obra de ficción, dentro del juego.

Se declara aquí que ciertas acciones, ciertas actitudes, son inverosímiles, pues parecen no poder producirse en la realidad. Córax de Siracusa[2], reconocido por Tzvetan Todorov (1972, p. 12) como el primer teórico de lo verosímil, expuso que lo verosímil no era

[2] Córax de Siracusa fue un orador y rétor siciliano que vivió en las primera parte del siglo V a. C. Después de que Trasíbulo fuera expulsado de Siracusa en 467 a. C., obtuvo por su elocuencia una autoridad considerable sobre los negocios de su país y se retiró a profundizar en el arte de la elocuencia. Como los tiranos siracusanos habían sido depuestos por el régimen democrático, los ciudadanos de Siracusa emprendieron una serie de pleitos para recobrar las tierras que los tiranos habían regalado a los miembros de su ejército personal. Por lo que pronto se advirtió la necesidad por parte de los habitantes de un "manual" que ofreciera, de forma clara y sistematizada, unas técnicas sencillas de argumentación y unos métodos prácticos de debate. El "arte" que Córax elaboró se proponía ayudar a los ciudadanos ordinarios a defender sus demandas en los tribunales. En aquella situación, al no ser posible presentar pruebas documentales para demostrar la veracidad de las reclamaciones, los discursos tuvieron que apoyarse en argumentos de probabilidad y de verosimilitud. El principio fundamental era el siguiente: más vale lo que *parece verdad* que lo que *es verdad*. La "verdad" que no es creíble, difícilmente es aceptada. El discurso retórico no trata de formular principios teóricos ni de establecer verdades abstractas sino de favorecer una "certeza" que, como es sabido, es un estado de ánimo subjetivo. Hacia el año 460 a. C., Córax escribió el que se considera primer tratado de retórica conocido, actualmente perdido, por lo cual se lo estima como creador de esta disciplina. Tuvo un discípulo igualmente famoso, Tisias, que divulgó este tratado entre los demás griegos.

para él una relación con lo real (como lo es lo verdadero), sino con lo que la mayoría de la gente cree que es lo real –dicho de otro modo, con la opinión pública. Es necesario, pues, que el discurso esté en conformidad con otro discurso (anónimo, no personal), y no con su referente. Es verosímil lo que es conforme a las leyes de un género establecido. Hay tantos verosímiles como géneros. Como en el caso del cine, hubo durante largo tiempo –y existe aún hoy, pero en menor medida– un verosímil cinematográfico. El cine tuvo sus géneros, que no se mezclaban: el wéstern, el film policial, etcétera. Cada género tenía su propio campo de lo decible y los otros posibles eran allí imposibles.

Las artes representativas –y el juego es una de ellas– no representan todo lo posible, sino solo los posibles verosímiles. Es en relación con discursos y con discursos ya pronunciados que se define lo verosímil, que aparece así como un efecto de corpus: las leyes de un género se derivan de las obras anteriores de dicho género, es decir, de una serie de discursos. Así pues lo verosímil es, desde un comienzo, reducción de lo posible; representa una restricción cultural y arbitraria de los posibles reales, es de lleno "censura" (Metz, 1972, p. 18), pues solo "pasarán" entre todos los posibles de la ficción figurativa aquellos que autorizan los discursos del género. En este sentido podemos referirnos, en el género de los dibujos animados, a que tanto Tom como el Coyote resisten los embates de quemaduras, cortes, aplastamientos y accidentes y continúan con vida.

Por ello es que si bien ciertas acciones, maneras, formas, arengas, oraciones, etcétera parecieran ser "inverosímiles", las mismos pasan a ser verosímiles en el discurso del juego. Es decir, el texto se explica no por una referencia a la realidad, sino por las reglas particulares del género que cultiva, que en nuestro caso es el del juego, donde el jugador inmerso en dicha ficción se presta con gusto a esta clase de ilusión, y todo está permitido pero bajo cierta coherencia.

Situación 4
Los jugadores se encuentran dentro de una isla (delimitada por una soga), el pulpo que merodea la misma (jugador designado), extiende sus brazos a modo de tentáculos para intentar alcanzar a sus presas (isleños). El pulpo, ante la ansiedad por alcanzar a los isleños, es demandado por otro jugador diciendo "sos pulpo, ¡¡¡no podés caminar en la isla!!!".

El discurso del juego no puede ser verdadero o falso, solo puede ser válido con relación a sus propias premisas. De esta forma, los espectadores de una obra aceptan limitaciones en la historia que se les presenta, sacrificando realismo –y, en ocasiones, lógicas y credibilidad– por inclinación a la diversión. La verosimilitud, en definitiva, remite a la lógica interna de la obra y no a la dicotomía verdadero-falso. Es decir, no se busca la situación de enunciación "ideal" o "fiel", sino la más productiva posible para leer el sentido "es de jugando".

El sentido de lo verosímil no tiene objeto fuera del discurso, la conexión objeto-lenguaje no le concierne, la problemática de lo verdadero y de lo falso no le atañe. El sentido de lo verosímil simula preocuparse por la verdad objetiva, pero lo que le preocupa efectivamente es su relación con un discurso en el que el "simular-ser-una-verdad-objetiva" es reconocido, admitido, institucionalizado. Por lo cual es cultural y arbitrario; entendido en esta línea divisoria entre los posibles que excluye y los que retiene en el discurso, va a ir variando considerablemente según las regiones, contextos y épocas. Digamos aquí, para mayor precisión, que el problema de lo verosímil es el problema del sentido: tener sentido es ser verosímil, ser verosímil no es sino tener un sentido.

El juego como dispositivo estético

¿Cómo es posible apropiarnos de esta intención ficcional? Solo podemos hacerlo interactuando con un dispositivo ficcional, es decir,

mediante un aprendizaje social que consiste en responder (suscribir) a la solicitación (pacto) que realiza el fingimiento lúdico. La ficción esta institucionalizada, socializada y por ende debe ser aprendida en la dinámica de intercambios culturales específicos que hacen de ella una práctica compartida y diferenciable de otras formas de representación mimética. Por consiguiente se juega sabiendo que es una ficción, broma, "como si" o "de menti".

En la medida en que el mismo campo de la ficción es instaurado a través de las relaciones entre los adultos y los niños, sus contenidos integran elementos característicos de la sociedad en la que crecen. Esto trae como corolario que los materiales representacionales a partir de los cuales elaboramos nuestros juegos en solitario y nuestras ficciones públicas, son en gran medida los que circulan en la sociedad a la que pertenecemos. Así, ni siquiera la actividad ficcional más solitaria es solipsista, al ser elaborada con ayuda de materiales representacionales pertenecientes al repertorio cultural establecido, y es, por lo tanto, una realidad compartida.

Es sabido que el bebé se encuentra en una situación de dependencia radical respecto a los adultos, por lo que no es sorprendente que los primeros elementos estables de su mundo, las primeras constelaciones que van a cristalizar en figuras permanentes, sean las personas que satisfacen sus necesidades vitales, la madre o la persona que ocupa su lugar. La distinción de una subjetividad no es entonces el resultado de una simple relación entre el niño y el mundo, ni tampoco el resultado de una maduración autárquica del mismo, sino que está construida por las relaciones que mantiene con los adultos, quienes asignarán "lo que es de verdad" y "lo que es de mentira".

Podemos estar de acuerdo con que fue Winnicott (2003), a través de su modelo de los fenómenos y objetos transicionales, quien propuso la hipótesis de un territorio donde nace la ficción; espacio en el cual se producen supuestamente los intercambios simbólicos, que no

es ni “dentro” ni “fuera” de los sujetos, sino en una tercera zona de experiencia reconocida como “espacio potencial” donde se construye la experiencia de la paradoja “crear lo dado”[3]. Ahora bien, estemos o no de acuerdo con dicha conjetura, podemos acordar con el autor que nunca le preguntaremos al bebé: “¿creaste ese objeto, o lo encontraste convenientemente cerca? (Winnicott, 2003, p. 130-131). Dicha pregunta no tiene razón de ser; pero lo que sí va a ser crucial es el papel del adulto frente a dichos fenómenos, es decir, la manera en que este va a reaccionar a esas exteriorizaciones del bebé, lo que decidirá la suerte de tales actividades. Recordemos que en el capítulo 3 presentamos a un Freud más abuelo que psicoanalista, quien decide que esas “actividades molestas” terminen siendo un juego al que llamará “Fort Da”. Si por razones diversas, el adulto que acompaña al bebé es incapaz de reaccionar de manera adecuada mediante un *contrajuego*[4], el estatus de sus acciones exteriorizadas no quedará fijado como juego. Solamente a través de esa relación entre la actividad exteriorizada, que aún se ignora como juego infantil, y el contrajuego del adulto, es que la actividad del niño puede reconocerse como tal; es lo que permitirá que accedan a un estatus definido de ficción.

Desde luego, podemos reconocer que las representaciones que acceden al estatus ficcional tienen un origen de deseo, pero el mismo solo puede producirse en tanto precede la instauración del fingimiento compartido que se organiza en torno a las actividades que exterioriza

---

[3] Para su argumentación va a usar el modelo de una primera mamada hipotética para situar en el pecho materno la emergencia del objeto transicional. El hecho de que la teta aparezca siempre, e inevitablemente, un poco antes o un poco después del momento en que se la necesita, impone al bebé, desde un principio, la duda: ¿me lo dan o lo estoy creando?, ¿lo domino o escapa a mi control? Según esta paradoja, el objeto no es una fantasía, ni ajeno ni propio, no está ni “adentro”, ni “afuera”, y ocupa todos esos lugares al mismo tiempo.

[4] En el sentido de “retrucar” el sostenimiento de la actividad como juego.

el niño, y el adulto que instala por él ese estatus. Esto ocurre en el campo de lo participativo que culmina en el establecimiento de un territorio de fingimiento compartido que precede a las ficciones privadas o solitarias. Es decir que la ficción, como actividad mental privada, es el resultado de la "internalidad"[5] de la legitimación del fingimiento compartido instaurado por el juego o contrajuego del adulto, que a su vez está bajo el régimen de la relación con el Otro (la cultura). De esta manera la ficción en el escenario lúdico no remite a un sí mismo, sino que se da en la relación, en grupos, en instituciones, en el saber y principalmente a través de la palabra.

La pregunta respecto del saber de la ficción no es más que una función del orden de lo estético, si admitimos que hay estética desde el momento en que nos implicamos en una relación con las cosas representadas y que esta relación está regulada por su verosimilitud. La estética a la que hacemos alusión aquí es la entendida como "estética cotidiana" –o como lo llama Katya Mandoki (2008), *prosaica*–, en tanto que su categoría central de análisis es la *estesis*. La etimología de la palabra "estética" la deriva del griego *aisthetes*, de *aisthanesthai*, percepción (Mandoki, 2006, p. 13). Al recurrir a la *estesis*, Mandoki intenta abarcar la totalidad de la existencia humana desde una posición fundamentalmente estética. No se trataría solo de ciertas actividades, situaciones o fenómenos de la vida diaria dignos de una cualidad estética particular, dominante y exclusiva de las obras de arte, y sobre todo del arte occidental, sino que se la entendería como la condición de *estesis*.

> Entiendo por estesis a la sensibilidad o condición de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso. Por lo tanto, si lo enfocamos a la escala humana, ya no plantearemos como problema fundamental del campo de estudio de la

[5] Recordamos que ya usamos este concepto de Judith Butler en el capítulo 1.

> estética a la "experiencia estética" (que literalmente significaría la bella experiencia, o la redundancia de experiencia experiencial, o bien la experiencia que resulta del estudio del arte y lo bello), sino a la condición de estesis como abertura del sujeto en tanto expuesto a la vida. […] ¿por qué no mejor denominarla "estesiología"? Así la denomina Plessner (2000, p. 57) específicamente como "estesiología del espíritu" (para distinguirla de la estesiología médica). En efecto, la estesiología es una rama de la medicina que estudia el funcionamiento físico y neurológico de los sentidos, pero no incorpora los efectos mentales y culturales (más que espirituales) de tales procesos. En ese sentido, la estética aquí propuesta puede definirse como una estesiología filosófico-antropológica en cuanto aborda a los sentidos ya mediados por la cultura (Mandoki, 2008, p. 51-52).

La autora sostendrá que el sujeto no alucina las características de los objetos sino que comparte códigos y sentidos y los confronta en su relación con ellos. El arte como forma de comunicación pretende materializar la enunciación de una forma tal que incida en la sensibilidad del intérprete, y reconoce en el juego una estética y comunicación, al punto de identificar "ludus y estesis como gemelas siamesas" (Mandoki, 2008), donde lo que se comunica es la estesis misma o sensibilidad del enunciante, y por medio del juego alguien comunica a otro su sensibilidad respecto a algo. Disfrutamos o padecemos el juego en la medida en que nos prendamos a ella.

Una escena de ficción en cuanto juego solo puede desempeñar de manera satisfactoria su función si gusta desde el punto de vista de la inmersión ficcional, es decir, a partir de la aceptación de la estética puesta en juego en la escena, que es constituyente del funcionamiento de los dispositivos ficcionales. Desde el momento en que hay inmersión mimética en un universo ficcional, hay atención estética, ya que lo que cuenta es la coherencia de descubrir y transformar ese universo.

Por lo expuesto hasta aquí, dicho orden estético se presentaría de la siguiente manera[6]:

Realidad	**Convención**	**Juego**
Ya sé que esta es la realidad	pero aun así convengo (contrato)	hacer de esta realidad otra.
Ya sé que las sillas son las sillas de la sala	pero aun así convengo conmigo mismo y/o con otros	que son los asientos de un colectivo.
Si las sillas no son más que sillas no se puede jugar. Si hay solo conocimiento, no hay posibilidad de “como si”.		Si las sillas no son más que asientos de colectivo tampoco hay juego. El niño queda preso de la ficción y desaparecen los puntos de orientación.

[6] Nos apoyamos en el esquema presentado por Nora Fornari en su texto “El juego, un enigma a descifrar” (1998, p. 279).

Capítulo 5
El saber que plantea el problema

La alfombra, pensé, era lo que restaba velocidad al juego,
pues las fichas no se *deslizaban* sobre ella, sino que "saltaban"
como ranas. Ese fue el primer pensamiento,
el origen del primer movimiento creativo.

Historia de un espacio lúdico, Eduardo Pavlovsky

Lo primero que preguntamos cuando alguien nos enseña un juego nuevo es de qué se trata, qué tenemos que hacer, cuál es el objetivo; es

decir, se anuncia la *meta* que los jugadores procurarán alcanzar. Pronto preguntamos cómo se hace lo que tenemos que hacer: estas son las *reglas* que limitan las distintas maneras en que los jugadores pueden alcanzar dicho fin. La meta y sus reglas crean un problema o dificultad artificial, coherente y comprensible, con el sentido de que sea resuelto; así, al constituirse el juego, se nos plantea algo a resolver y nos ponen a prueba. A su vez, las reglas dan información a los jugadores, que hace inteligible qué tan cerca están de alcanzar el objetivo. Puede adoptar la forma de un puntaje, distintos niveles, una idea o informe de progreso. En su forma más básica, dicha información puede ser tan sencilla como el conocimiento que brinda a los jugadores del resultado: "El juego se termina cuando…". La información en tiempo real les brinda la promesa de que la meta es definitivamente alcanzable, y les sirve de invitación para seguir jugando.

El *distanciamiento* –concepto ya planteado en capítulos anteriores– va a hacer que la realidad de la vida cotidiana resulte ser demasiado fácil en comparación con el juego. Es decir que si en la vida corriente se busca una economía de esfuerzo, un no complicarse, este condicionamiento del distanciamiento va a gestionar todo lo contrario. Los juegos plantean obstáculos voluntarios que desafían a los jugadores. Dicho de otro modo: las reglas hacen más difícil el logro del objetivo del juego al limitar los medios al alcance de los participantes. La diferencia con la vida corriente radica en que en los juegos aceptamos medios menos eficaces para lograr nuestro objetivo porque ello hace posible la actividad (Torres, 2011, p. 20). Por ejemplo, si tomamos el golf, el jugador tiene una meta clara: hacer que la pelota entre en una serie de pequeños hoyos, en una cantidad de intentos que sea menor que la de los demás jugadores. Si la persona no estuviere jugando al golf, podría alcanzar esta meta de un modo más sencillo, caminando hasta cada uno de los hoyos y dejando caer en ellos la pelota de su propia mano. Lo que hace al golf un juego es el hecho de que los ju-

gadores acepten de modo voluntario ubicarse considerablemente lejos de cada uno de los hoyos para lanzar la pelota con la ayuda de un palo. Podríamos decir que el golf es interesante exactamente porque quienes lo juegan convinieron en volver al mundo más complicado de lo que sería en términos racionales.

Lo mismo podemos pensar en los juegos de persecución como las manchas, donde si bien el objetivo del juego es, para los perseguidores, intentar tocar a sus compañeros, para estos últimos es poder evitar ser tocados, pero su alejamiento será a una distancia que genere cierta tensión que ponga a los mismos en desafío; no sirve de nada que los perseguidos se escondan sin ser vistos o se ubiquen a una distancia que torne imposible que sean alcanzados por los perseguidores. Vayamos ahora a un juego cuya meta sea armar palabras largas e interesantes con las letras impresas sobre pequeñas fichas de plástico; pero en principio solo se dispone de siete letras en cada turno, no se pueden elegir las letras que se deben utilizar. Además, se deben basar las palabras en aquellas creadas anteriormente por los demás jugadores, y existe una cantidad finita de cada una de las letras. Sin estas limitaciones arbitrarias, creemos que nadie se atrevería a sostener que armar palabras con letras de plástico puede ser considerado un juego. Tener entera libertad para trabajar de la manera más lógica y eficiente es en realidad lo contrario a jugar este juego que se llama *Scrabble*. Es así que el juego parece hacerse más interesante cuanto más se restringe la libertad del jugador de distintas maneras. Pensemos en el jugador del tradicional *Tetris*, que tiene por meta apilar piezas geométricas que caen, dejando la menor cantidad de huecos posibles entre ellas. Las piezas caen cada vez con mayor velocidad, y el juego se va volviendo más y más difícil. Nunca termina; en vez de ello, simplemente espera hasta que el jugador falle. Quien juega al *Tetris* tiene garantizado que va a perder. Dicho así, no parece demasiado divertido; sin embargo tiene muchos seguidores. Pese a la imposibilidad de ganar, el jugador

experimenta un aumento sostenido del desafío en el transcurrir del tiempo que le plantea el juego. Se juega al *Tetris* con el solo propósito de seguir jugando un buen juego cuyo obstáculo va creciendo.

No es habitual pensar en los juegos en términos de trabajo arduo o esfuerzo. Después de todo, un juego se juega, y hay una tendencia general a pensar en la actividad lúdica como opuesta al trabajo, en su sentido de esfuerzo. Sin embargo, nada podría ser más alejado de la realidad. De hecho, lo contrario de jugar es la falta de compromiso. Un buen juego suele ser aquel que demanda concentración y esfuerzo. En la medida en que las personas se sienten capaces de afrontar el desafío en el juego que tienen por delante, no es algo que se padezca, sino más bien algo que se disfruta. Bernard Suits lo ha dicho con propiedad: "jugar un juego es el intento voluntario de superar obstáculos innecesarios" (citado por Torres, 2006, p. 103). O sea, los juegos crean una prueba o dificultad artificial con el objetivo de que sea resuelta. Creación artificial, pero no arbitraria o caprichosa.

Situación 5
Una niña salta la soga ayudada por otras dos que sostienen la cuerda haciéndola girar.
Al rato, una de las compañeras que sostiene la soga canta – "Picante, picante…"
Señal que entienden que deben aumentar la velocidad de la vuelta hasta que la compañera que salta pierda la coordinación.

A partir de la meta y las reglas, el juego pone a prueba nuestra pericia para resolver el problema que le es inherente a través de un conjunto de habilidades, entendidas, con Bárbara Knapp, como "la capacidad adquirida por aprendizaje de producir resultados previstos con el máximo de certeza y frecuentemente con el mínimo gasto de tiempo y energía" (1981, p. 19). Las habilidades que se requieren para resolver el problema propio de cada juego constituyen su identidad

particular, su patrimonio exclusivo, porque solo se concretan participando en el problema en cuestión, y únicamente pueden identificarse y reconocerse involucrándose en él. Esta especificidad del problema del juego a resolver en cuanto a su estructura, es lo que nosotros entendemos como analogía del término "sentido", señalado por Víctor Pavía (2010) como uno de los rasgos variables de la forma del juego, es decir "en su acepción de orientación en una dirección, razón de ser. Lo que en el caso de los juegos que nos interesan, incluye al guion o trama alrededor de la cual se organizan las acciones con cierta lógica interna" (Pavía, 2010, p. 61). En otras palabras, es el argumento que sostiene el juego, el motivo que nos invita a jugar, a partir de donde podemos reconocer juegos cuyas problemáticas van desde crear/representar, hasta huir/perseguir/atrapar; pasando por ocultar/buscar/descubrir; crear/construir; atacar/defender o la simple rivalidad/prueba en solitario, con matices y combinaciones (Pavía, 2010, p. 61-62).[1]

La meta y las reglas del juego otorgan coherencia, predictibilidad y continuidad ante un problema que es posible resolver. Que sea posible no confirma su resolución sino que funda un estado de incertidumbre, de riesgo; se genera un estado inicial de tensión, de si "se podrá", si "saldrá" o "volverá a salir". Así, al decidir jugar, uno se lanza a lo incierto y a la responsabilidad de los movimientos que acabarán dibujando la situación. Este estado de incertidumbre implica una decisión: entrar en el juego, entrar a su problema, lo cual supone dos contrapuntos importantes en nuestra experiencia de juego, aquello que John Dewey (1998) llamará "el hacer" y "el sufrir", en donde en nuestra experiencia el problema se impone como obstáculo. Debemos sufrir el desafío del problema para alcanzar nuestro objetivo, y sucesivamente, nuestro hacer es una respuesta a nuestro sufrir. Cuando hay

[1] Para ampliar sobre el tema del sentido del juego en la educación física véase Corbera (2013).

un equilibrio entre hacer y sufrir, entre habilidad y desafío, pareciera que nos encontramos con esa tensión agradable.

En esa decisión de involucrarse en el problema aparece lo "inesperado", ya que esto atraviesa el campo de lo esperado alrededor de ese juego de la espera; es decir, se espera lo inesperado. El o los jugadores inician un proceso al decidir que una vez comenzado el juego, este sigue su propio camino. Por ejemplo, en el juego de piedra, papel o tijera, la incertidumbre se encuentra en no saber qué elemento va a presentar el contrincante; el incentivo del mismo surge de que, enfrente, va a buscar lo inesperado: "¿será piedra, papel o tijera lo que el otro tiene en la mano?". Es lo que "se va a saber". Entonces el jugar es posible cuando el jugador acepta un desafío y asume los riesgos, en un entorno social y físico estable que, a partir del distanciamiento establece que es "de jugando".

Resultados que interesan pero que no importan para jugar

La búsqueda de lo inesperado es el punto donde el temor a la frustración de perder en un juego es superado por el deseo de correr riesgos. Esta cuestión de correr riesgos es importante porque constituye el medio para comprender otra complejidad del distanciamiento que aprendemos en el juego (Sennett, 2011, p. 392). Ya que, por el hecho de centrar su atención en la situación misma de la escena de juego, la frustración es reducida o amortiguada, "sabiéndose a salvo de posibles consecuencias; total –sabe– estamos jugando" (Pavía, 1995).

En este sentido, Jesper Juul afirma, en su libro *El arte del fracaso* (citado por Duek, 2014, p. 198-199), que fracasar en un juego es una parte constitutiva de ser un jugador. A diferencia de la vida corriente, en la cual uno prefiere triunfar y sentirse competente, los jugadores de videojuegos que investiga Juul eligen una actividad en la que es altamente probable que fracasen o se sientan incompetentes. Identifica que cuando jugamos videojuegos, nuestras expresiones faciales son

raras veces de felicidad; que en su lugar, fruncimos el ceño, hacemos muecas y gritamos de frustración mientras perdemos, morimos o dejamos de avanzar al siguiente nivel. Es por ello que, según el autor, el juego nos enfrenta continuamente a paradojas: en general evitamos el fracaso; fracasamos cuando jugamos; buscamos juegos aunque experimentamos algo que buscamos evitar. Estas tres condiciones conforman la paradoja y se organizan en función de la tensión entre triunfar o *saber* cómo moverse en el mundo que propone el juego (por más breve o temporal que sea), en la posibilidad del fracaso (aunque es una palabra fuerte, también es lo suficientemente ilustrativa) que suele venir junto con el desconocimiento y los desafíos.[2] Así, haciendo alusión al título de su libro, escribe que incursionar en ciertos juegos demanda la forma del arte singular que nos prepara para el fracaso y nos permite experimentar con ella.

En el caso de los juegos de competencia, de rival u oponente –formas de juegos que identificamos como hegemónicos– podemos entenderlos como una prueba compartida que permite descubrir si uno es o no capaz de resolver el problema propuesto por el juego, como también comparar las habilidades propias con las del contrincante. En este sentido, se puede afirmar que el propósito central de la competición en el juego es simultáneamente evaluativo tanto de las habilidades propias respecto del problema inherente a la prueba, como también comparativo, en cuanto a las habilidades propias respecto a las del oponente.

Muchas veces el énfasis en el resultado –es decir, el pasaje de un "quiero ganar" a un "debo ganar"– hace que ganar no sea solo lo que

---

[2] Nicole Lazzaro, una investigadora de los juegos de consolas, anuncia (citado por Jane McGonigal, 2011, p. 91): los jugadores pasan prácticamente todo el tiempo fracasando. Aproximadamente cuatro de cada cinco veces, los jugadores no completan la misión, se les agota el tiempo, no resuelven el enigma, pierden peleas, no logran superar su propio puntaje, chocan, se incendian o mueren. Nos recuerda que "fracasar solo es divertido si el juego es justo y si se tienen todas las posibilidades de ganar".

interesa en el juego, sino lo único que cuenta. Cuando este es el caso, el aspecto comparativo de la competencia, que necesariamente implica una preocupación por la excelencia del juego, pasa a un segundo plano. En función de esto, César Torres (2006, 2011) nos presenta dos modelos diferentes que identifican cómo estas actividades se transforman en competitivas. Uno se conoce como el "modelo de suma cero" y el otro como el "modelo mutualista".

En el modelo de suma cero,[3] sostendrá Torres, la competencia comienza y termina cuando dos personas o grupos de personas (que conforman un equipo) se enfrentan con empeño para obtener la misma cosa: la victoria. En consecuencia, la victoria de una persona o equipo necesariamente impide que la otra persona o equipo la logre: lo que un competidor gana, el otro debe perder. Es decir, para este modelo lo que importa es solo que el ganador se beneficie a expensas del perdedor, por lo que más que unir a los jugadores, los separa. El rival es percibido como un medio para lograr la meta, o en el peor de los casos, como un obstáculo a superar.[4] En este modelo los resultados son enfatizados, se cosifican –en el sentido de que cobran entidad propia en la que uno intenta apropiárselo–; por lo que en este contexto se habla de ganadores y perdedores, victoria o derrota, todo o nada. Los jugadores

[3] El concepto de "suma cero" deriva de la teoría de juegos que proviene del área de la matemática aplicada a teorías económicas en cuanto a las tomas de decisiones. En teoría de juegos no cooperativos, un juego de suma cero describe una situación en la que la ganancia o pérdida de un participante se equilibra con exactitud con las pérdidas o ganancias de los otros participantes. Se llama así porque si se suma el total de las ganancias de los participantes y se restan las pérdidas totales, el resultado es cero. La suma cero es un caso especial del caso más general de suma constante donde los beneficios y las pérdidas de todos los jugadores suman el mismo valor, porque se gana exactamente la cantidad que pierde el oponente. Cortar una torta es de suma constante o cero porque llevarte un trozo más grande reduce la cantidad de torta que le queda a los demás.

[4] Pensemos en los reality shows que se presentan en formato de juego, cuyo problema a enfrentar no es más que eliminar al otro.

se convierten en “resultadistas” (Torres, 2011, p. 32); el buscador de resultado tiene como proyecto ganar más que compartir el problema o prueba del juego. El riesgo que puede residir en este modelo es que el anhelo de ganar haga pasar por alto lo que el juego propone en particular como práctica.

Ahora bien, el antagonismo inherente a los juegos de competencia puede permitir otro tipo de entendimiento del otro y de la práctica en cuestión. A diferencia del de suma cero, en el modelo mutualista la misma no se agota en la lógica binaria del ganar y perder, aunque Torres reconoce que en los juegos competitivos se establecen ganadores y perdedores. Aquí, el propósito principal es determinar la calidad de los contrincantes y quién es superior, lo cual está en relación con el problema que plantean los juegos de competencia.

> Si bien los juegos nos brindan un problema artificial a resolver, la competencia nos exige comparar cuán bien lo resolvemos en relación con el contrincante. El aspecto comparativo une inexorablemente a los competidores, no solo porque la comparación incluye a más de una persona o equipo, sino también porque los competidores se fusionan en un todo que se esfuerza por lograr la excelencia (Torres, 2011, p. 34).

En la visión de la competencia mutualista, los competidores se asocian para rendir lo mejor de ellos mismos, por lo que la excelencia no es un privilegio exclusivo de los triunfadores. Es más, para el modelo mutualista, un jugador “hace las cosas mal” cuando no asume un compromiso fehaciente (podríamos decir seriedad de la escena de juego) para lograr la excelencia y establecer superioridad ante su rival; o sea, con el aspecto comparativo de la competencia. El propósito comparativo de estos tipos de juegos une inexorablemente a los participantes, no solo porque una comparación requiere más de un individuo, sino también porque los competidores se desafían en-

tre sí e intentan superar el desafío mejor que sus adversarios; así los competidores se funden en un colectivo que se esfuerza por lograr la excelencia (Torres, 2006, p. 178). Desde este punto de vista, los adversarios cooperan en pos de la excelencia, por lo que no es un juego de suma cero, puesto que tanto los ganadores como los perdedores pueden demostrarlo.

Para el mutualismo los resultados no son necesariamente más importantes que el problema que se materializó, ni perder es sinónimo de fracaso, gracias al distanciamiento ya mencionado; o a lo sumo habría un "arte del fracaso" en el sentido de Jesper Juul. El cómo se gana y el cómo se pierde habla del cómo se juega, y es lo que otorga sentido a este formato de juego. Aquí el compromiso primario es con el problema que plantea el juego y con el proceso competitivo; el resultado no es más que la información relevante –basada en logros justificados–, pero también relativa (azar y suerte), sobre la dimensión cualitativa de las habilidades puestas en escena ante el problema en cuestión.

> Cuando esto sucede, no todas las victorias son tan dulces ni todas las derrotas tan amargas. Después de todo a veces se gana –y otras tantas se pierde– jugando muy bien y a veces no tanto. Los mutualistas reconocen la compleja relación entre proceso y resultado (Torres, 2011, p. 38).

De esta manera, Torres nos advierte que la noción de mutualismo tiene efectos beneficiosos para la práctica, ya que el esfuerzo por querer ganar es primordialmente un deseo de honrar el mismo juego. Es por ello que no se trata de sobrevivir a la competencia, sino de disfrutarla, y esto se dará en comunión con el adversario.

La excelencia en la ética del jugador experto

Preguntas tales como ¿qué significa ser un buen jugador?, ¿cuál es el propósito que guía nuestro actuar en el juego?, ¿cuáles son los

valores que rigen en esta práctica?, nos obligan a centrarnos en la dimensión ética, entendida como "carácter, manera de ser" (Corominas, 1987). Para ello, tomaremos la obra del filósofo escocés Alasdair MacIntyre, a fin de comprender a aquel "jugador experto" (Nella, 2010) que busca un modo de *estar* en el juego, un estilo de vida, una manera de *ser* un buen jugador.[5]

En su trabajo *Tras la virtud* ([1981] 2004), MacIntyre realiza una fuerte crítica al estado del discurso moral moderno: al haberse despojado de la teleología aristotélica, lo considera no racional, ya que entendía que las virtudes se basan en la comprensión del *telos* (su fin) y que por lo tanto son parte integrante de la sociedad. Una vez expurgada de su contenido central, la autoridad moral se centró en el individuo como principal intérprete de las cuestiones morales, haciendo de estas últimas principios inexplicables y subjetivos sostenidos por un "emotivismo moral" en el cual los actos son alentados o abucheados en función de lo que cada uno cree que es el bien o el mal.

Desde el punto de vista histórico, la concepción ética en la que se va a inspirar MacIntyre para construir su idea de bienes éticos tiene su origen en el pensamiento homérico, de ahí que recurra a él en *Tras la virtud* y lo vuelva a hacer en su libro *Justicia y racionalidad* (1994). Lo que Homero entendía como *areté* no debe ser traducido por lo que nosotros entendemos como virtud, sino más bien por nuestra palabra "excelencia", ya que para este filósofo su paradigma de la excelencia humana era el guerrero, y su ejemplo principal, la fuerza física .

> En los poemas homéricos, una virtud es una cualidad cuya manifestación hace a alguien capaz de realizar exactamente lo que su bien definido papel social exige. El papel principal es el del rey guerrero y lo que Homero enumera son virtudes que se hacen inteligibles cuando consideramos que las virtudes clave deben ser las

[5] Para ampliar sobre este tema, ver César Torres (2006) (2008) y (2011).

> que capacitan a un hombre para la excelencia en el combate y los juegos. Por tanto, no podemos identificar las virtudes homéricas si antes no hemos identificado los papeles sociales clave de la sociedad homérica y las exigencias de cada uno de ellos. El concepto de "lo que debe hacer cualquiera que ocupe tal papel" es prioritario sobre el concepto de virtud; este último sólo tiene vigencia por vía del primero (MacIntyre, 2004, p. 228).

A partir de esto, un concepto clave en su obra va a ser el de bienes internos, que solo se pueden reconocer en lo que denominará *práctica social*, definida como:

> Cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma, mientras se intentan lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la defiende (MacIntyre, 2004, p. 233).

De esta manera, un juego en cuanto actividad que tiene "forma" (Pavía, 2010, p. 60) –es decir, que es una producción colectiva cuya estructura regula las acciones de los jugadores empujándolos a observar ciertos requisitos (en rigor, "forma-lidades") de cada juego en particular y en el que se buscan ciertos indicios de otro reconocido como un jugador experto– cumple con las precisiones de la definición de práctica. Por ello que no entraría en esta delimitación lo que Roger Caillois (1986) llamó *paidía*, esos "movimientos bruscos y caprichosos provocados por una superabundancia de alegría o de vitalidad" (p. 65), ya que aquello que lo distingue como práctica para MacIntyre es su carácter cooperativo, bienes internos y estándares de excelencia. Es así que sostenemos que si el jugador se articula a la estructura del juego, si cumple con esa estructura, estira sus límites, se relaciona con los otros y puede pensar críticamente ese juego, entonces estamos ante un *jugador experto*. En consecuencia, un jugador experto es aquel que

sabe más de la estructura del juego y presenta un alto grado de aspectos estratégicos de forma sistemática.

Los dos últimos conceptos tienen especial relevancia para este capítulo, ya que son precisamente los que proveen al problema del juego de una identidad propia y única, convirtiéndolos simultáneamente en "estilos de vida" que merecen la pena ser vividos. Las habilidades que se requieren para resolver el problema inherente a cada juego, constituyen su identidad particular y también sus estándares de excelencia. En términos del filósofo escocés, las habilidades de cada juego serían sus bienes internos, su patrimonio exclusivo, porque solo se concretan participando en el juego en cuestión (Torres, 2011, p. 24). Ahora bien, en los análisis del juego y sus dilemas éticos, el énfasis ha sido puesto por lo general en el rol que las reglas tienen en la actividad, relegando parcialmente a las habilidades que demandan.

Los bienes internos no se actualizan de ninguna otra manera sino siendo partícipes del juego; esto significa que son específicos y dependen de cada práctica social; alcanzarlos individualmente requiere conocimiento y compromiso ante la práctica social (Torres 2006, p. 101). Ser partícipes de una práctica social implica el establecimiento de una relación especial con la misma, así como con el resto de la comunidad de practicantes. En este sentido MacIntyre dice:

> Toda práctica conlleva, además de bienes, modelos de excelencia y obediencia a reglas. Entrar en una práctica es aceptar la autoridad de esos modelos y la cortedad de mi propia actuación, jugada bajo esos criterios. La sujeción de mis propias actitudes, elecciones, preferencias y gustos a los modelos es lo que define la práctica parcial y ordinariamente (2004, p. 236).

Los estándares de excelencia de las prácticas sociales están íntimamente relacionados con el grado de desarrollo y el nivel de ejecución de los bienes internos logrados por la comunidad de participan-

tes. Involucrarse en una práctica social requiere el reconocimiento de sus estándares de excelencia, la comparación propia en función de esos estándares y el intento de acrecentarlos.

Situación 6
En un juego con pelota, Joaquín, Nicolás y Luca forman un equipo. Joaquín levantando la mano, canta "Soy Messi". Nicolás, sale al cruce diciendo "No, yo soy Messi". Después de lidiar deciden que ambos son Messi y comienzan a jugar.

En esta situación, indistintamente de los medios por los que fueron influenciados, tanto Joaquín como Nicolás pretenden reconocer el nivel de habilidad preeminente de Messi, considerándolo un cultor de esa práctica social que es el fútbol. En la búsqueda de los estándares de excelencia, los participantes se dan cuenta del valor de la práctica como estilo de vida que se actualiza en la búsqueda misma y que se logra en relación con los demás practicantes.

MacIntyre sostiene que los bienes internos están en relación con los medios y los fines, que no pueden caracterizarse adecuadamente con independencia de los fines que se persiguen en la práctica, por lo que estos "*bienes internos* [van a ser entendendidos] como bienes de la excelencia y a los *bienes externos* como bienes de la efectividad" (1994, p. 49). Los bienes externos conforman actividades que se caracterizan por ser "propiedad y posesión de un individuo" (MacIntyre, 2004, p. 237), se guían por el criterio del beneficio propio en el que lo que se mide es su valor de cambio –y de los que son ejemplos tanto el poder como el dinero–; o están en función de una utilidad-productiva que promueve el currículum de una educación tradicional; pensemos en los llamados juegos didácticos, que persiguen como finalidad el "juego para…". Así, los bienes externos son contingentes a las prácticas en sí porque siempre hay caminos alternativos para lograrlos. Es por eso que aluden siempre a la eficacia, mientras que los internos

hacen mención a su valor intrínseco, a su excelencia; de ahí que estén relacionados con los fines de una práctica, en tanto que los externos no necesitan de dicha relación.

MacIntyre afirma que "una virtud es una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos más capaces de lograr aquellos bienes que son internos a la prácticas y cuya carencia impide efectivamente lograr cualquiera de tales bienes" (2004, p. 237). Y puesto que la virtud solo es tal si es una práctica, entonces es únicamente a través de la misma práctica como llegamos a conocer el bien. Para el filósofo escocés, esta concepción ética no puede desplegarse desde cualquier lugar, sino que ha de alcanzarse en la participación de un determinado modo de entender la práctica. Vale decir, en un sentido aristotélico, en su relación medios-fines: que habiendo capacidad para comunicarnos y darnos cuenta de nuestros criterios deliberativos, haya lealtad hacia unos fines compartidos, que solo se alcanzan al desarrollar un tipo de racionalidad. Racionalidad que debe ser evocada por su participación en dichas prácticas.

A modo de cierre de este apartado, y con la intención de ser ilustrativos, repasamos un reportaje del historiador mexicano Antonio Padilla Arroyo, quien intenta recuperar la memoria de una familia mexicana a partir de tres generaciones de niños y niñas que contribuyeron a construir una cultura con sus juegos y sus juguetes como manifestaciones de distintos ámbitos de la vida social y material.

> Exactamente, cada juego te iba dando oportunidad de conocer a los participantes e iban mejorando, ellos traían diferentes cosas. Por ejemplo, cuando empezábamos a jugar con canicas diferentes, ellos empezaban a traer bombonas o empezaron a traer canicas de acero. Pu(e)s entonces uno, si ellos traían pu(e)s yo también lo tenías que poner, porque funcionan. Íbamos mejorando los juegos, iba más participación, entonces ya no era tan fácil como antes.

Como en el trompo también el hecho de prepararlo, escoger supuestamente el trompo de madera; es uno de los juegos muy bonitos, ahí se trataba de destruir el trompo de la persona con la que estábamos compitiendo. Veíamos como los participantes trayendo clavos, o a veces hasta tornillos bien raspados para que a la primera se aventara y rompiera el otro trompo. Los participantes iban mejorando cada vez más, y nosotros pu(e)s también, veíamos que esto funcionaba, pues esto debe funcionar más, entonces era como nos íbamos preparando para todos los juegos prácticamente (Padilla Arroyo, entrevista a Héctor Rivera Arroyo, 2016, p. 437-438).

Capítulo 6
El saber del acuerdo

CONCERTAR, 1251, ‘acordar, pactar’, ‘componer, poner de acuerdo’. Del latín. CONCERTARE ‘debatir, discutir’, y primitivamente ‘combatir, pelear’ (derivado de CERTARE ‘luchar).

Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana,
J. Corominas

El *distanciamiento* es un concepto que nos permite trabajar el juego y la calidad de las reglas con las que se juega. Siguiendo a Richard

Sennett (2011), el distanciamiento de la vida cotidiana o de lo verídico no es sinónimo de desinterés o de "me da lo mismo". Ya hemos observado en capítulos anteriores que hay puestos en el juego grandes montos de afecto; es lo que nos permite mantenernos aparte del deseo inmediato o la gratificación instantánea (Sennett, 2011, p. 389), y poder así prolongar la tensión que genera el "problema" del mismo. Esto dará la posibilidad de que las propuestas reconocidas como juego permitan mover las reglas que las constituyen, demandando para tal fin el saber sobre los acuerdos.

Para que un juego resulte verdaderamente atractivo a todos los involucrados no debe ser ni muy fácil ni muy difícil de resolver. Ahora bien, ¿qué sucede cuando la sencillez o complejidad de un juego es extrema? Las observaciones concuerdan con lo que Torres identifica como "el intento de recalibrar las reglas" (2011, p. 21) para que nos vuelva a cautivar la dificultad del juego. Muchas observaciones empíricas corroboran esta "calibración" cuando, por ejemplo, se busca eliminar el dominio de uno sobre los demás. Es decir que las convenciones de un juego colocan a distancia el placer que el niño experimenta en el dominio hacia los demás, ya sea por sus habilidades, contextura física, experiencia en el juego, etcétera, aun cuando la dominación sea la razón por la que el juego se practica, y se la desee con vehemencia a través de su práctica (Sennet, 2011, p. 391). Se ha podido observar cómo los niños mayores deciden cambiar las reglas para que los más pequeños no sean eliminados enseguida: los mayores inventan un impedimento para sí mismos –por ejemplo, achicar o agrandar el arco– a fin de establecer cierta igualdad entre los jugadores y de este modo prolongar el juego. Recalibran los elementos del juego para que el problema que este presenta continúe siendo equitativo e interesante.

Lo que aquí se pone en cuestión no es, como se ha leído, "la igualdad de oportunidades",[1] frase que nos acerca a un pensamiento más

[1] El autor que acuñó este rasgo para el juego fue Roger Caillois (1986): "Agón. –

bien liberal (en su sentido ideológico) en donde "todos tienen la misma oportunidad de acceder", sino que hay una continua búsqueda de igualdad de *condiciones* o equidad. Es decir, no se busca establecer las mismas reglas para todos, las mismas líneas o metas o el mismo juicio de valor ante una acción o trampa, para que de esta manera se legitime la victoria de una persona o equipo, sino que se procura igualar las fuerzas, puesto que lo que interesa es resolver el problema artificial al que el juego invita. A diferencia de la igualdad de oportunidades, la igualdad de condiciones afirma que no se agota en la lógica binaria de ganar y perder. No se trata de sobrevivir a la competencia, sino de disfrutarla a partir de la construcción del problema en comunión con el adversario. De otra manera no se entenderían las reiteradas observaciones en las cuales se constata que un jugador decide pasarse al equipo perdedor para igualar el resultado. Si el juego solo fuera un medio para la consecución de un fin, su conducta no tendría ningún sentido; la complicación de las reglas busca justamente que se demore el fin codicioso en la medida de lo posible (Sennett, 2011, p. 390). Pero esto sucede siempre y cuando se domine cierto saber para acordar por parte de los jugadores en un marco de respeto mutuo.

La regla cobra así el sentido de un *ideal* o una *hipótesis* que es necesaria para aprender un juego o para conducirse en él, pero una regla que toma el carácter de una "forma de proceder", una conjetura o una predicción acerca del modo en que se ordenan las actividades dentro de un proceso más amplio (Wittgenstein, 2008, p. 13 punto 82). Una hipótesis así puede no tomar la forma de una regla general explícitamente formulada. Lo que importa es que podamos conducirnos con buen resultado en una actividad dada: "Una regla está ahí como

---

Todo un grupo de juegos aparece como competición, es decir como un combate donde se crea artificialmente la **igualdad de oportunidades** para que los antagonistas se enfrenten en condiciones ideales, susceptibles de dar un valor preciso e incuestionable al triunfo del vencedor" (p. 43, la negrita es nuestra).

indicador de caminos" (Wittgenstein, 2008, p. 105 punto 85). La duda sobre seguir esas señales o no, no es una proposición filosófica, sino una proposición empírica; la manera de marchar en esa dirección está abierta a una pluralidad de enfoques diversos. En línea con esta idea, Nicholas Burbules (1999) nos dirá que:

> El conocimiento explícito de las reglas puede ser o no ser un factor necesario para la participación; aunque otros jugadores nos dicten reglas explícitas, cuando jugamos rápidamente se transforman en un conocimiento implícito. Por eso las reglas son, en este sentido, pragmáticas; su significación se subordina a la actividad práctica a la que remite (p. 91).

Por consiguiente, tanto Wittgenstein como Burbules nos sugieren que la formulación de reglas es útil ya sea para enseñar a alguien un juego, dirimir un desacuerdo en el mismo, etcétera, pero no puede verse al juego sencillamente como la expresión de las reglas. Es más, el intento de formular reglas estrictas puede hasta estorbar al juego mismo, "nos enredamos, por así decirlo, en nuestras propias reglas" (Wittgenstein, 2008, p. 129 punto 125).

Obedecer bien una regla de juego en una escena lúdica equivale a conducir bien una práctica que no siempre valdrá la interpretación o aplicación de una regla. En este marco tiene que ser posible "quebrantar" una regla para que rija como regla del juego. Es posible jugar un juego sin conocer todas las reglas; es posible interpretar las reglas de manera diferente en distintas situaciones del juego, y en ocasiones es posible —y hasta necesario— desconocer las reglas para que un juego avance (Burbules, 1999, p. 93), por lo que las reglas se subordinan a esa práctica y no al revés. Pero al mismo tiempo, no hay juego sin reglas. Cuando se las desatiende reiteradamente, un juego se puede ver amenazado, y aunque necesitamos fijarlas a medida que avanzamos, seguimos estableciendo reglas.

El conflicto en el juego

El jugar pone a los participantes en ese lugar precario que está entre la sumisión a reglas, materiales, espacios y tiempos que poseen los juegos y que pueden tornarlo aburrido, repetido y/o previsible, y la modificación que cada uno de los jugadores desea hacer, lo cual genera dimensiones en disputa. Es decir que lo que antes expusimos a modo de ejemplo para explicar la movilidad de las reglas –los jugadores las recalibrarían en beneficio de sostener el interés del problema– no siempre es así, o no siempre se da sin altercados. En las observaciones que hemos llevado a cabo en diferentes espacios de juego (colegios, colonias de vacaciones, festividades, entre otros) hemos constatado que los jugadores no basan sus ideas de lo que es aceptable solo en las reglas que posee cada juego, sino que, al revés, basan las reglas en lo que para ellos mismos es aceptable. En otras palabras: el modo de jugar y la puesta en marcha de las reglas reflejan los valores y creencias que los jugadores portan por (con)vivir con otros y bajo el régimen de la relación con el Otro (la cultura). De esta manera, a la hora de jugar existiría una suerte de tensión entre las reglas formales de un juego, que lo perfilan, y las ideas que poseen los mismos jugadores con respecto a la incompetencia de algún jugador, a lo que es divertido o aburrido, justo e injusto, incorrecto y socialmente aceptable. Aplicar, sostener o eliminar una regla son aspectos esenciales de nuestros modos de ser con otros. Las reglas, entonces, otorgan coherencia, predictibilidad y continuidad; pero lo hacen de tal forma que también queda un amplio margen para detenerlas, seguirlas, segmentarlas, cambiarlas, ignorarlas, exigirlas e inventar nuevas si es necesario.

Así, durante los encuadres de las propuestas reconocidas como juegos, los conflictos forman parte de estos; no son algo ocasional, sino que los constituyen. El jugar implica para el niño un creciente grado de experiencia en cuanto a contemplar y reconocer la presencia y los intereses de los demás, así como a la posibilidad de iniciar

un diálogo con ellos. Cuando dos personas juegan juntas comparten un proyecto común pero que no es enteramente igual para ambos. Esa diferencia puede enriquecer el juego con nuevos elementos que cada uno aporta o arruinarlo por el capricho de imponer la propia perspectiva. Por ello hay que asumir el conflicto en el juego y no hacerlo desaparecer u ocultarlo sobre la base de la simple creencia que lo asocia a la violencia. Esta se genera cuando uno de los integrantes del conflicto impone su punto de vista como si fuera el único. Para que el juego se sostenga como experiencia compartida, cada participante compromete algo de su propio deseo, pero también resigna una parte. Algo parecido a lo que sucede en un diálogo, si se toma como un jugar compartido con las palabras: el flujo se empobrece y se detiene si alguno de los participantes cree estar en posesión de una "única verdad"; en un caso así, su interlocutor debe callar y solo prestar atención.

Un conflicto no es otra cosa que un enfrentamiento o choque entre dos personas por tener diferentes interpretaciones sobre una misma realidad, por lo que no es ni bueno ni malo en sí mismo. Aquello que lo convierte en un inconveniente es cómo reaccionamos ante él. No cabe duda de que muchos de los problemas de convivencia y en las relaciones derivan de estilos de vida excesivamente individualistas, en los que la figura del otro se aprecia como un recurso que está a disposición o bien como una amenaza a la estabilidad y seguridad personal, pero no se suele tener en cuenta como oportunidad para experimentar la riqueza que produce la diversidad. El conflicto social siempre denota una relación, por ello lo vemos como oportunidad; por ejemplo: cuando alguien nos cuestiona nuestra forma de pensar o de actuar, podemos verlo como una oportunidad para repensar nuestro punto de vista, valorar si existe alguna posibilidad de mejora y explorar nuestra asertividad y nuestra capacidad de diálogo. Si los jugadores son capaces de resolverlos, existe la posibilidad de aumentar su confianza en la relación,

con la seguridad que provoca saber que esa relación puede sobrevivir a los desacuerdos y a los diferentes desafíos que se pueden presentar.

El "nosotros" como dimensión política del juego

Sostenemos que el juego más enriquecedor es aquel que, a partir de ciertas pautas mínimas, va generando en su despliegue el destino mismo de los jugadores en función de la historia que comparten. El jugar oscila entre poder establecer las pautas del juego y ser lo que el juego ordena en su propio hacer, y en ese fijar las pautas es que identificamos su dimensión política.

Desde sus orígenes griegos hasta hoy, a la palabra "política" se le han atribuido dos significados diferentes e incluso contrapuestos, uno restringido y otro generalizado, pero ambos están relacionados entre sí y no cesan de remitirse el uno al otro. El uso restringido de la palabra política sirve para nombrar un tipo particular de relación social; más aún, sirve para instituirla y preservarla en su particularidad, para diferenciarla y delimitarla frente a otras formas de relación social a las que no se considera propiamente políticas. La invención histórica del Estado trae consigo la institución de lo político en sentido restringido, como un orden autónomo y privilegiado de relaciones sociales. En cambio, el uso generalizado de la palabra política se refiere a aquellos rasgos de la vida humana que están presentes en todas las relaciones sociales y que, por tanto, permiten equipararlas entre sí (Campillo, 2008).

Así, hay quien dice "no me interesa la política" porque quiere restringir al máximo el campo de lo político, para que la mayor parte de la vida humana quede despolitizada. Y hay quien responde "todo es política", porque quiere generalizarla al máximo y repolitizar todos aquellos campos de la experiencia que el primero ha despolitizado. Pero ambos están realizando ya, con sus palabras y sus acciones, una actividad política, sea la actividad de restringir o

la de generalizar lo político. No cabe hablar de política sin hacer, al mismo tiempo, política, porque los diversos usos de la palabra son, ellos mismos, políticos.

Los integrantes del GIJ sostenemos que es en cuanto a esa compleja red de trama simbólica que posee el juego, que cumple una decisiva función política, en el sentido generalizado de la palabra, pues permite a los jugadores constituirse, legitimarse y perpetuarse como tales. Y esto es, como vimos, que los conflictos y los acuerdos no solo conciernen a las reglas que determinan la forma explícita del juego, sino también al conjunto más o menos implícito de saberes y valores, creencias y hábitos que permiten sustentar o subvertir tales reglas de convivencia. Por consiguiente plantearemos como punto de partida la siguiente definición: la vida política del juego comienza allí donde alguien dice "nosotros" y actúa como tal.[2]

Decir nosotros es uno de esos actos de habla que los filósofos del lenguaje llaman performativos, porque permiten *hacer cosas* con palabras, como diría John Austin (2008). Así, el acto de decir nosotros es, al mismo tiempo, una manera de hacer que ese nosotros llegue a ser efectivamente. Sin embargo, decirlo no es tan fácil como parece, pues plantea dos tipos de problemas: por un lado, el problema de la identidad de ese nosotros, es decir, el problema de su delimitación espacial adentro/afuera y de su perduración temporal antecesores/sucesores, no solo por oposición a "los otros" o a otros posibles "nosotros" que puedan cuestionarlo desde afuera, sino también por oposición a cada uno de los participantes que lo componen y que pueden cuestionarlo desde adentro. Un desacuerdo grave ante un problema en el juego puede poner en cuestión la identidad, la delimitación, la cohesión y la perduración del nosotros.

---

[2] Esta postura está apoyada en el marco del trabajo ya citado de Antonio Campillo (2008).

De hecho, ningún nosotros tiene asegurada de una vez por todas las respuestas a los problemas. Por eso, en la posibilidad y en la dificultad de decir nosotros se encuentra el origen de todos los problemas políticos, que no son sino los problemas de la convivencia. En efecto, la vida llamada humana se constituye como vida desde lo político, a partir del momento en que una pluralidad de seres vivientes se reconoce y se interpreta como un nosotros, desde que el entramado simbólico posibilita hablar y actuar de forma concertada para constituir, preservar e incluso ampliar la identidad de ese nosotros.

Ahora bien, esto tiene dos implicaciones que a nuestro criterio son inseparables entre sí. Estos aspectos de lo político han sido señalados por dos de los más importantes filósofos políticos del siglo XX: Carl Schmitt y Hannah Arendt. Cada uno de ellos ha privilegiado un aspecto diferente. Una pluralidad de personas se constituye como un nosotros cuando se dan de forma simultánea e inseparable estas dos condiciones: el *conflicto* que instaura la diferencia entre nosotros y los otros (Schmitt) en cuanto a puntos de vistas, deseos, reconocimientos, etcétera; y el *acuerdo* que permite al nosotros hablar y actuar concertadamente (Arendt). Cada una de estas dos condiciones, tomada por separado, no es suficiente para su constitución. De esta manera Carl Schmitt plantea que:

> Supongamos que en el dominio de lo moral la distinción última es la del bien y el mal; que en lo estético lo es la de lo bello y lo feo; en lo económico la de lo beneficioso o lo perjudicial, o tal vez la de lo rentable y lo no rentable […] Pues bien, la distinción política específica, aquella a la que pueden reconducirse todas las acciones y motivos políticos, es la distinción de ***amigo y enemigo*** (Schmitt, 2009, p. 56).

Lo que inaugura el pensamiento de Schmitt es que lo político ya no va a ser visto como algo que se ubica en un espacio específico;

esto permite abandonar la idea de referirse a lo político únicamente en las arenas institucionales. Cualquier entidad involucrada en una relación amigo-enemigo es, por definición, política, por lo cual incluimos la práctica del juego. La intención de convocar el pensamiento de este jurista alemán en cuanto a lo político del juego no es en la posibilidad de una guerra, sino en la posibilidad del conflicto en sí, en la posibilidad de una enemistad; no en el sentido de una competición planteada por el juego, sino en la confrontación. Ahora bien, si solo se diera el conflicto, el nosotros se disolvería en cuanto este apareciera.

Hannah Arendt, por su parte, mantuvo una tesis con la que se opuso a toda una tradición filosófica. Su originalidad estuvo en haber distinguido y separado la idea de *poder* de las de *dominio* y *violencia*, y en haber presentado una concepción *consensual* y *comunicativa* del mismo. La filósofa mantuvo la idea de que la violencia (y la guerra) se producen al margen de la política. En tal sentido, su visión de la política está inclinada al esplendor y logro supremo de la *polis* griega, proyectada sobre la cultura occidental, como un espacio compartido entre seres iguales y plenos en libertad.

Para Arendt, la política se basa en el hecho de la pluralidad de los hombres, en cuanto el hombre es un "ser que actúa" (Arendt, 2003, p. 15). Pluralidad significa, a la vez, igualdad y distinción:

> Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro (…). Si los hombres no fueran distintos, es decir, cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse (Arendt, 1993, p. 200).

La filósofa describe a la *palabra* y a la *acción* como la manera de distinguirse, revelarse como sujeto moral que delibera, elige, decide, actúa; y define a la *pluralidad* de la siguiente forma:

> corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo. (…) esta pluralidad es específicamente la condición – no sólo la *conditio sine qua non* (condición sin la cual), sino la *conditio per quam* (condición por la cual)– de toda vida política (Arendt, 1993, p. 22).

La política trata del estar juntos, los unos con los otros, y esto se dará en la esfera de lo público y no en lo privado, ya que en contraste la *polis*, como lugar destacado de lo político, está alejada de la violencia privada. Ese lugar privado por excelencia será para Arendt la *familia*, presidida, sometida y regida por la necesidad; en donde se afirman las relaciones jerárquicas del padre sobre el niño, del marido sobre la mujer y del amo sobre los esclavos. En cambio la *polis* implica el estar en una empresa común. En definitiva, la *polis* se diferencia de la familia en que aquella solo conocía iguales, mientras que la familia era el espacio de la más estricta desigualdad.

La existencia de la *polis*[3] señala una realidad en la cual cabe la vida política con toda su carga de libertad y de accionar conjunto en un mundo compartido. "Ser político, vivir en una polis, significaba que todo se decía por medio de palabras y de persuasión, y no con la fuerza y la violencia" (Arendt, 1993, p. 40). En este sentido Arendt se alejará de la concepción habitual de poder, entendido como la instrumentalización de una voluntad ajena para los propios fines, el poder del hombre *sobre* el hombre, el poder como dominación, determinación, coacción. Cuando habla de poder político, hace referencia a la posibilidad humana de actuar en lo público en una relación consensual entre los hombres,

[3] Para Hannah Arendt la *polis* no es una porción de territorio, una situación física; es mucho más que eso. Es un asunto y entramado cultural. Arendt cita la famosa expresión: "A cualquier parte que vayas, serás una polis: estas famosas palabras no sólo se convirtieron en el guardián fiel de la colonización griega, sino que expresaban la certeza de que la acción y el discurso crean un espacio…" (1993, p. 221).

en la formación de una voluntad común, capaz de albergar la pluralidad; en una comunicación orientada al entendimiento. El poder nunca es propiedad de un individuo: pertenece a un grupo y sigue existiendo mientras el grupo se mantenga unido en una especie de acción colectiva continua. Podemos pensar así que la idea de poder enuncia la posibilidad que posee el espacio público del nosotros como jugadores; es decir que este poder surge y es generado en la reunión, en el "juntarnos a…".

Arendt afirma que la política no pertenece a la esencia del hombre, por cuanto "nace en el *Entre–los*–hombres, por lo tanto completamente fuera del hombre. De ahí que no haya ninguna substancia propiamente política" (Arendt, 1997, p. 46) en el ser humano conforme a la naturaleza. Y agrega: "La política surge en el *entre* y se establece como relación" (1997, p. 46). Esto significa que esa relación "depende por entero de la constante presencia de los demás" (Arendt, 1993: 38). En el nosotros se manifiesta entonces algo más que la suma de individuos, es un *entre* que engloba a varios y desde el cual cada uno puede entenderse mejor a sí mismo y a los demás. Por esa razón "Dondequiera que los hombres coincidan se abre paso entre ellos un mundo y es en este 'espacio entre' donde tienen lugar todos los asuntos humanos. El espacio entre los hombres, que es el mundo, no puede existir sin ellos" (Arendt, 1997, p. 57).

De acuerdo con este enfoque, la política –en el sentido griego antiguo– "se centra, por lo tanto, en la libertad" (p. 69). Más aún: "Ser libre y vivir en una *polis* eran en cierto sentido uno y lo mismo" (p. 69). Sin duda para Arendt, "política y libertad van unidas" (p. 71), e irrecusablemente, la idea de libertad pertenece al mismo concepto de política en general. La política es posible en la *polis* no tanto porque se pueda hablar sino porque se es escuchado, porque nuestros iguales se disponen a escucharnos con atención.

Hasta aquí, podemos reconocer una cierta lógica en la relación dinámica que mantienen entre sí estos dos autores en cuanto a la políti-

ca, y esa lógica está regida por la tensión de estas dos condiciones para hacer un nosotros: el conflicto y el acuerdo. Así, allí donde se produce un conflicto caben dos posibilidades extremas: o el acuerdo con el otro, que instituye o amplía el campo político del nosotros, o la guerra contra el otro, que destruye ese campo político. El paso del conflicto al acuerdo abre o amplía el campo de lo político, no porque el conflicto sea cancelado, sino porque es afrontado de forma pacífica, no excluyendo al otro sino incluyéndolo en el nosotros que delibera para llegar a acuerdos. Tanto Carl Schmitt como Hannah Arendt nos han recordado que el nosotros en su sentido democrático es constitutivamente agonístico, es decir que no puede fundarse sobre el exterminio del adversario, pero tampoco puede aspirar a una comunión final que trascienda todas las diferencias y resuelva todos los conflictos, puesto que la convivencia democrática consiste más bien en el reconocimiento de esas diferencias y en la regulación pacífica de esos conflictos.

En función de esto, el nosotros es posible siempre y cuando los jugadores compartan el saber político dado por el conflicto y el acuerdo. Si por un lado se construye la situación de acuerdos y consensos en las resoluciones de conflictos, al mismo tiempo se construye el jugador ante las normas, el criterio de justicia y las acciones válidas en el marco del juego. Ahondando el análisis y como continuación de lo expuesto en el capítulo 2, podemos decir que en los conflictos, negociaciones, acuerdos y convenciones que porta la práctica del juego como tal se construye "la experiencia del yo" (Foucault, 2000). Se pone en disputa la interpretación de la situación, las acciones, los significados, el reconocimiento entre los jugadores, los proyectos, su duración, el inicio y su finalización, las aceptaciones y los rechazos, etc. (Pavía, 1994). Como dice este autor, "a este aspecto no se llega falto de saberes" (Pavía, 1994, p. 125), en tanto que los mismos como "formas de vida" interaccionan poniendo en juego saberes que no remiten necesariamente a lo escolar. La construcción del sostén

normativo de las nuevas situaciones en el contexto de las instituciones educativas posibilita nuevos sentidos socialmente válidos en el mundo del juego,[4] y se traducen en nuevas resignificaciones, ampliaciones y transformaciones de conocimientos.

Así, la solución en el marco de lo escolar, como también en otras instituciones educativas, no puede ser como norma general evitar el conflicto, o pensar que todos cuentan con el saber para su solución. Solemos ver y escuchar a maestros que apartan a jugadores del juego cuando disputan en una situación conflictiva y sin dar otra indicación, decirles: "no regresen hasta que lo hayan solucionado"; o lo que es peor, subestimar al conflicto y decir "no es nada… sigamos". Esto nos recuerda una publicidad reciente de un analgésico que proclama "el dolor para, vos no". ¿Cómo puede ser? Frente al dolor uno debería parar, pensar, reflexionar; sin embargo, el discurso imperante nos dice que hay que continuar, cuando deberíamos reflexionar sobre lo que pasó, qué se hizo, por qué se uno siente mal, cómo se lo puede solucionar. Normalmente obviamos el conflicto, pero de esta manera no conseguiremos que se resuelva solo, como por arte de magia, sino que es muy probable que termine enquistándose y apareciendo en el momento más inoportuno y sin que se cuente con los saberes para su solución. Los conflictos no dañan necesariamente el funcionamiento de personas o grupos, sino que brindan la posibilidad de enseñar y apropiarse de nuevas ideas. Sostenemos que los maestros deberían estar atentos a dos cuestiones: en primer lugar, si el jugador o el grupo están atravesando algún conflicto; en segundo lugar, si cuentan con los elementos para atravesar ese conflicto. En este sentido somos los representantes del conflicto, radicalizamos el conflicto, lo visibilizamos, ya que este implica en su enseñanza objetivar algo. Lejos de ver esto como un problema, debemos enfrentarlo como una oportunidad

[4] Para ampliar este punto, ver el trabajo de Gómez (2010).

de mejorar nuestra visión de los hechos y como una forma de poder mancomunarnos con nuestros compañeros de juego para lograr objetivos comunes y organizarnos en pos del éxito del grupo, del nosotros.

Capítulo 7
El juego como saber “inútil”

No te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen
para el cumpleaños del reloj.

Historia de cronopios y de famas, Julio Cortázar

En el “Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda a un reloj” (2009), Cortázar nos invita a repensar el riesgo de los hábitos automatizados y la alienación del hombre que se dejó atrapar por el ritmo mecanizado del reloj, imponiéndose una continua carrera contra

el tiempo. Esto nos llevó a reflexionar sobre los usos de los conceptos de utilidad, finalidad o interés, tan empleados en el universo lúdico.

En la educación tradicional –y hablamos de "tradición" como aquellos principios de organización pedagógica dominante que intentan sostener cierto ordenamiento sobre lo social, cultural, etcétera– el objetivo de un juego fue y es el instrumento de una finalidad que podríamos llamar *bienes externos* (MacIntyre, 1994 y 2004). Esto significa que se aprovechan las situaciones de juego (*bienes internos*) para intervenir sobre finalidades que están más allá del mismo, que no son inherentes a la situación de juego, sino que son producto de la normatividad del discurso curricular, como lo puede confirmar la vasta bibliografía en la cual el juego es utilizado como recurso didáctico: "el juego para…". Se desvincula así el carácter primordialmente lúdico-útil de los bienes internos para darle un carácter productivo-útil, hacia los bienes externos, y así el o los juegos terminan siendo funcionales para otras prácticas (consideradas útiles) en tanto proponen al alumno la visualización consciente del vínculo medios-fines (ajenos a su práctica) que el juego en general no subraya. Perseguir el saber en la inutilidad, como figura en el título de este capítulo, es un contrasentido: algo así como militar contra la militancia o volverse activista contra la actividad. Pero justamente lo que buscamos con esta paradoja desde el título es poner en contraste el término utilidad y de esa manera evidenciar el sentido de lo que se quiere mostrar. En esta contrastación no se buscan certezas, sino poner de manifiesto la apertura de las cosas, de los fenómenos; es una forma de decir que todo puede ser pensado desde otras perspectivas, que todo reposa en última instancia en una trama significativa que puede ser otra a partir de sus diferencias; y nos permite reflexionar sobre aquellas cosas en las que nos desenvolvemos con tanta cotidianidad. La convocatoria a la inutilidad tiene, por lo tanto, un tono provocador que intenta cuestionar desde el principio la asociación que con demasiada frecuencia se establece entre el hombre

y su/s actividad/es, como si fuera un vínculo positivo lineal e incuestionable; como si el hombre se relacionara con la vida a partir de que, en cuanto persona, trabaja y produce, convirtiendo así la contingencia histórica de la utilidad-producción en una necesidad biológica.

Suspender el valor de la utilidad, aunque sea desde el pensamiento; poner entre paréntesis este rasgo al pensar un objeto, nos sitúa de frente a la cosa y nos obliga a buscarle otros sentidos, otras perspectivas. Pero, como nos advierte el filósofo Darío Sztajnszrajber, ¿las hay? O mejor dicho, ¿se puede realmente dejar de abordar un objeto sin el valor de lo útil?, ¿no está toda nuestra identidad atravesada por este valor? (Sztajnszrajber, 2015, p. 40). Para Huizinga ([1938] 2015), el juego es algo superfluo, en cierta medida desinteresado o inútil, que puede suspenderse o abandonarse por completo, y que sin embargo puede crear orden, belleza, armonía; en fin, utilidad. ¿El juego podría no servir para algo? Por lo tanto, el debate aquí planteado no gira en torno a si el juego es útil o inútil, sino que trata sobre la concepción de utilidad. Entonces si jugar es útil, las preguntas que guiarán este trabajo son: ¿para quién?, ¿para qué?

El sentido de una utilidad hegemónica

Los diferentes sentidos que se han debatido con respecto al juego en relación con la educación remiten a la tensión ante la imposibilidad de fijar uno solo. Ernesto Laclau y Chandal Mouffe dirán "Ni la fijación absoluta ni la no fijación absoluta son, por lo tanto, posibles" (Laclau y Mouffe, 1987, p. 189), por lo que, si algo se nos aparece ordenado o estructurado, no es más que un proceso hegemónico del discurso, que fija parcialmente el sentido de lo social en la construcción de "puntos nodales" (Laclau y Mouffe, 1987, p. 191) en un sistema de diferencias de sentidos.[1] El momento hegemónico es, por lo tanto,

[1] Para que haya hegemonía, no es suficiente el momento articulatorio del discurso. Es preciso además, dirán los autores citados, que la articulación se verifique

aquello que supone un determinado cierre de la universalidad dentro de diferentes particulares, y que tiene como correlato una determinada construcción de la identidad. En este caso, la articulación de un discurso del juego no se hace sobre el vacío, sino indefectiblemente reconociendo un universal; es decir, el proceso por el cual un particular pasa a *representar* al universal. Siguiendo a Laclau (1996), podemos decir que este universal que aparece en el juego dentro de la educación no es otra cosa que el rasgo de lo *útil* (en términos de ganancia, de lección, adiestramiento, rendimiento) como particular, que en cierto momento, por unas series contingentes y arbitrarias de razones e instrumentos, ha pasado a ser dominante.[2]

En función de este concepto dominante de utilidad, tomamos la lectura que hace Giorgio Agamben (2005) del texto *El capitalismo como religión* de Walter Benjamin (1921). En él parte de entender al capitalismo no como Weber –una mera secularización de la fe protestante, donde será funcional para el sistema la idea cristiana de la salvación, según la cual Dios creó al hombre, este pecó y por lo tanto tiene que redimirse, y el tiempo es visto como la vía a dicha salvación– sino que dirá que es un culto no compensador, reparador o purificador, sino *culpabilizante*. El capitalismo no intenta explicar la culpa sino que es la culpa misma: la universaliza; captura la identificación del pecado, la culpa y la deuda. El término utilizado en el escrito es *Schuld*, que significa a la vez deuda y culpa. "Precisamente porque tiende con todas sus fuerzas no a la redención, sino a la culpa; no a la esperanza, sino a la desesperación" (Agamben, 2005, p. 106). Así, los modelos de

---

a través de un enfrentamiento con prácticas articulatorias antagónicas (Laclau y Mouffe, 1987, p. 231).

[2] "Esto significa que lo universal es parte constitutiva de mi identidad […] Lo universal emerge a partir de lo particular, no como un principio subyacente que explicaría lo particular, sino como un horizonte que sutura una identidad particular dislocada" (Laclau, 1996, p. 56).

aprovechamiento y uso racional del tiempo se constituyen en los valores dominantes. Hay una presión por los logros alcanzados. Nuestra existencia parece reducirse a una línea recta, por la cual transcurrimos acumulando metros. El reloj convierte al tiempo en una mercancía que se puede medir, comprar y vender. El trabajo invade la totalidad del campo de la experiencia del hombre, y los comportamientos cuya redituabilidad no es evidente se debilitan o desaparecen. El tiempo se nos aparece como una especie de cadena de montaje, donde nos vamos edificando a nosotros mismos como un producto. Si bien en nuestro sentido común "al tiempo hay que aprovecharlo", esta idea no es natural.

La sociedad de hoy no es primariamente disciplinaria, sino una sociedad del rendimiento que cada vez se desembaraza más de la negatividad de las prohibiciones y los mandatos y se hace pasar por una sociedad de la libertad. Así el paradigma del disciplinamiento es sustituido por el esquema del poder hacer: "*Yes, we can*". Lo trágico es que esta permanente sensación de carencia y de culpa se hace pasar por libertad, ya que la coerción externa es reemplazada por una autocoerción. Al adherirse a la idea de rendir, uno queda libre de toda instancia dominadora externa que lo fuerce a trabajar y lo explote; queda sometido únicamente a sí mismo. Hace que libertad y coerción se identifiquen.

En su ensayo "Sobre lo que podemos no hacer" (2011), Agamben anuncia que todo poder hacer es siempre un poder no hacer;[3] de esta manera el término "impotencia" cobra otro sentido ya que no significaría solo ausencia de potencia –no poder– sino también y sobre todo poder *no* hacer, poder no ejercer la propia potencia. Esto nos diferencia del resto de los animales, ya que otros vivientes solo pueden ma-

[3] Es la adquisición decisiva de la teoría de la potencia que Aristóteles desarrolla en el libro IX de la *Metafísica*, anunciada por Agamben en su texto.

nejarse por su propia potencia, inscripta en su instinto, mientras que el hombre es el animal que puede asumir su propia impotencia. Esto lo expone, más que a cualquier otro ser, al riesgo del error, pero a la vez le permite acumular y dominar libremente sus propias capacidades, transformándolas en "facultades". En la sociedad actual, nos advierte Agamben, el poder, anunciándose como "democrático", "separa a los hombres no sólo y no tanto de lo que pueden hacer sino sobre todo y mayormente de lo que pueden no hacer" (p. 64). El hombre de hoy, al creerse capaz de todo, ante la idea de que cada uno puede hacer o ser indistintamente cualquier cosa, se ha privado de lo que puede no hacer, se separó de su "impotencia" precisamente cuando, por el contrario, debería darse cuenta de que está entregado de manera inaudita a fuerzas y procesos sobre los que ha perdido todo control. Se ha vuelto ciego respecto no de sus capacidades, sino de sus incapacidades; no de lo que puede hacer sino, justamente, de lo que puede no hacer.

> Nada nos hace tan pobres y tan poco libres como este extrañamiento de la impotencia. Aquel que es separado de lo que puede hacer aún puede, sin embargo, resistir, aún puede no hacer. Aquel que es separado de la propia impotencia pierde, por el contrario, sobre todo, la capacidad de resistir (Agamben, 2005, p. 65).

Como nos enseñó Foucault, mientras que la sociedad disciplinaria generaba locos y criminales, la sociedad del rendimiento produce depresivos y fracasados. El lamento del individuo depresivo –"nada es posible"– solamente puede manifestarse dentro de una sociedad que cree que "nada es imposible". Hoy vivimos en un mundo pobre en interrupciones; la aceleración suprime cualquier entre-tiempo.

El juego, que como práctica social no es ajeno al contexto de la época, va a estar atravesado en el ámbito escolar por la lógica del utilitarismo y el rendimiento. Ahora bien, el otro sentido que venimos a presentar –el juego como "inútil"– va a acceder al tiempo desde otro

lugar, justamente desde su no linealidad, pensado a partir de su pérdida, o, en términos de Walter Benjamin (2008) desde su *interrupción*,[4] término que este autor utilizará para las revoluciones, que se distinguen por salirse de la lógica lineal, homogénea y orientada hacia el futuro. Las revoluciones no son un paso más en este avanzar aparentemente automático del tiempo, sino algo fuera de esta normalidad totalitaria. Son los *no momentos* de la historia, aquellos que no caben en la lógica histórica y que la interrumpen.

La transmisión de un "cacho" de cultura

En su texto *Profanaciones* (2005), Agamben acude a este término para referirse a cuando las cosas son destinadas a un uso distinto a aquel para el que fueron concebidas, asignándoles una finalidad ajena, sacándolas de su plexo funcional original y de su consumo utilitario. El autor reconoce al juego como la práctica profanadora por excelencia, y afirma que:

> La "profanación" del juego no atañe, en efecto, sólo a la esfera religiosa. Los niños, que juegan con cualquier trasto viejo que encuentran, transforman en juguete aun aquello que pertenece a la esfera de la economía, de la guerra, del derecho y de las otras actividades que estamos acostumbrados a considerar como serias. […] Y esto no significa descuido (no hay atención que se compare con la del niño mientras juega), sino una nueva dimensión del uso, que niños y filósofos entregan a la humanidad (Agamben, 2005, p. 100-101).

En función de este juego profanable y de un tiempo "revolucionario" (Benjamín, 2008) que interrumpe al tiempo utilitario, es que construimos la categoría teórica de "cacho". ¿Qué es "cacho"? En el léxico latinoamericano tiene varias acepciones: suele usarse para ha-

[4] Cf. "Nota para una tesis XVIII" (Benjamin, 2008).

blar de los cuernos de los toros; como chiste o broma en la zona del Noroeste; una gran parte de la región lo utiliza para designar un fragmento, porción o parte de algo, pero en la zona sur de América tiene la extensión de significar un momento, retazo, parte o rato.[5] De hecho, usamos mucho esta palabra sin darnos cuenta.

¿Cuánto dura un cacho? Los "cachos" en sí no duran; los cachos como ratos irrumpen, son una suspensión del tiempo lineal, y en general tienen que ver con elementos improductivos. Esos ratos son muy subjetivos, muy personales, realmente inmedibles, y tienen que ver con la recuperación de una zona de placer pero también de búsqueda, de poder sustraerse o escaparse del tiempo lineal. ¿Qué sería ese cacho que uno se toma? Entendemos que no llega a ser una cantidad de tiempo capaz de hacernos sentir como si lo estuviéramos perdiendo; al contrario, consiste en sustraernos de su medición, como si el rato no durara, como un tiempo escapándose del tiempo. Enlazarnos con las cosas desde lo inútil, o dicho de otro modo, realizar algo que no sirva para nada es apartarnos (aunque más no sea por un rato) de esa máquina adaptada para desarrollar nuestras sucesiones de eventos habituales. Es decir, interrumpirse, detenerse, que puede tener que ver, por ejemplo, con caminar y nada más, mirar televisión o jugar; distraerse, divertirse; con toda una manera de conectarse con el tiempo de forma distinta.

"Cacho" es así la potencia del *no* en el sentido agambeniano. Se trata de un entre-tiempo, un tiempo en que se hace posible el uso de lo inutilizable. El entre-tiempo es un tiempo sin trabajo, un tiempo de juego. Dentro de esa búsqueda para que el tiempo no se nos escape sin notarlo, cacho sería ese recorte voluntario, de mayor o menor extensión, que arranca y termina más o menos cuando uno quiere o cuando se aburre. Es el tiempo de la impotencia. Sería un lapso de tiempo del

[5] Al respecto puede consultarse Pérsico (2004).

cual adueñarse, o por lo menos de salirse de la linealidad del reloj secuencial que nos introduce en su propia lógica: la productividad cotidiana. Entre-tiempo que aparece en nuestro vocabulario como "entretenimiento", palabra que tiene su origen en el término *entremés*[6], que era una obra cómica corta (acrobática, dramática, musical, etcétera) representada entre actos por un grupo coral, un ballet, o bajo la forma de *sainete*[7] en los siglos XVII y XVIII. De esta manera, podemos dejar de ser, por momentos, el regalo del reloj –como nos anunciaba Cortázar– para sumergirnos en los escenarios de juego en los cuales es posible quedar atrapados por tiempo ilimitado, solo restringidos por el aburrimiento.

No hay que confundir las categorías "cacho" o "rato" con la de "tiempo libre", ya que las primeras aluden a un tiempo que no transcurre, que se demora; en cambio el último término remite a una pausa que queda inscripta en el tiempo laboral. El juego que hace aparición en los cachos o ratos evidentemente no es una actividad subsidiaria, paralela u optativa que sigue a un valor productivo, tal como lo planteaba Aristóteles en cuanto tiempo de descanso. El concepto "tiempo libre" irrumpe temprano en las distintas convenciones internacionales, sobre todo en la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la que va a dar lugar al derecho al descanso limitando el horario de trabajo, promoviendo vacaciones y días feriados. Así, el tiempo libre es un derecho del orden laboral, es decir que está destinado a los trabajadores,

---

[6] En la Edad Media, los misterios eran interrumpidos por escenas o cantos donde el Diablo y Dios comentaban las acciones precedentes. En Italia, durante el Renacimiento, los *intermedii* consistían en escenas de tema mitológico entre los actos de la obra principal. En Francia, durante el siglo XVII, los ballets entretenían a los espectadores durante los *entreactos*. Cuando el *entremés* gana en duración y en profundidad, tiende a convertirse en un acto o espectáculo autónomo (ver en Patrice Pavis, 2015, *Diccionario del Teatro*, p. 161).

[7] Palabra que significa "fragmento delicado", cuyo origen es una obra corta cómica o burlesca en un acto del teatro español clásico.

a los asalariados; por fuera de esa categoría carece de significado. El bien que protege está claramente identificado: "tiempo libre, pago", o sea la cesación momentánea del trabajo sin dejar de percibir el salario (Gerlero, 2011).

Hay una relación diferente con el tiempo, marcada precisamente por una intensidad ni sucesiva ni consecutiva, característica de la numeración. Es importante señalar que ese tiempo al cual denominamos "productivo" puede cortarse de a ratos, y las personas pueden relacionarse con él desde otro lugar, de manera cualitativa.

En función de lo planteado, consideramos de interés que nos formulemos preguntas tales como: ¿no hacer nada productivo es aprovechar el tiempo? ¿En qué consiste realizar algo que genera improductividad? ¿Cuál sería el lugar, en este mundo, para el reclamo de una práctica como el juego, incompatible con el "dogma del trabajo"[8]? ¿El "rato" es un resto de ese tiempo lineal?

Pensar políticamente el juego para una tarea de las políticas

El sentido de una práctica se convierte en hegemónico cuando logra subvertir los sentidos opositores que compiten con él en la articulación de lo social. Lo que pretendemos aquí es justamente poner en debate el sentido de lo útil en el universo de los juegos; la necesidad de una nueva narrativa del juego en la que surja, en un tiempo distinto, otro tiempo que no sea el lineal productivo o el de la compensación para seguir produciendo. A esta acción la definimos como política en el sentido de Jacques Rancière, a partir de la distinción que establece entre las nociones de *política* y *policía*. La política supone la irrupción de lo que este autor denominará "el desacuerdo", que no es ni el desconocimiento ni el malentendido de algo. Más bien, es una situación en la que está en pugna la misma significación:

[8] Dicho en los términos de Paul Lafargue en *El derecho a la pereza* ([1848] 1955).

> El desacuerdo no es el conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro. Es el existente entre quien dice blanco y quien dice blanco pero no entiende lo mismo o no entiende que el otro dice lo mismo con el nombre de la blancura (Rancière, 2012, p. 8).

Según el filósofo, *policía* no refiere a un disciplinamiento de los cuerpos, sino a la regla de su aparecer, la configuración de las ocupaciones y las propiedades de los espacios donde esas ocupaciones se distribuyen (Rancière, 2012, p. 45). Lo policial separa el discurso del ruido.

> (…) la policía es primeramente un orden de los cuerpos que define las divisiones entre los modos del hacer, los modos del ser y los modos del decir, que hace que tales cuerpos sean asignados por su nombre a tal lugar y a tal tarea; es un orden de lo visible y lo decible que hace que tal actividad sea visible y que tal otra no lo sea, que tal palabra sea entendida como perteneciente al discurso y tal otra al ruido. (…) la política hace escuchar como discurso lo que no era escuchado más que como ruido (Rancière, 2012, p. 44-45).

La política es la única actividad que puede deshacer el orden policial. Para ello es necesario que aparezca el desacuerdo, y que a partir de un acto litigioso se lleve a cabo una ruptura que conduzca a una nueva representación. De esta manera, se pone en evidencia que la lógica de la producción de subjetividades no está ni definida *a priori* ni confirmada *a posteriori*. Aquellas identidades no son tales, en tanto no existen nunca sujetos plenamente constituidos y "completos".

Con este enfoque nos estamos alejando de aquellas posiciones que piensan que todo cambio se da por una concientización personal y que de un día para el otro se puede cambiar el modo de jugar y sus finalidades. Es decir, nos alejamos de posturas que intentan responsabilizar al individuo de un posible cambio, con lo cual toda imposibilidad sería culpa suya y exculparía a todos los demás responsables que intervie-

nen en dicha práctica o a las subjetividades que lo gobiernan. Como si todo cambio se encontrara en el interior de la persona, al margen de lo que ocurre a su alrededor.

El juego como órgano de la profanación está en decadencia en todas partes. Restituir el juego a su vocación puramente profana es una "tarea política" (Agamben, 2005, p. 101). Afirmar que el juego es político funciona como un desafío; cambia los discursos por otras formas en las que se puede asignar esta práctica. Entendemos que el mundo está ordenado, pero cuando el orden hegemónico que permite ubicarnos en el mundo se revela como falla, eventualmente tenemos que rever esa relación con aquello que está ordenado. Un modo de tratar de rever esto es buscar otro orden, es hacer política. Entonces se busca otro tipo de filiación simbólica. Ahora bien, que veamos al orden como falla es lo que cuesta confrontar, porque ya en 1938 Johan Huizinga nos venía anunciando que estaban entre nosotros los "falsos juegos", y a partir de él podemos mencionar una lista inagotable de autores que interpelaron e interpelan otro orden establecido en el juego.

Ernesto Laclau y Chantal Mouffe advierten que si la lengua es un sistema de diferencias, el antagonismo es el fracaso de la diferencia, es el impedimento de ser una presencia plena o la exclusión de identidades sociales. En tal sentido, el antagonismo lúdico-útil (que mencionamos en el título en forma provocativa como "inútil") se ubica en los límites del lenguaje y solo puede existir como disrupción del mismo. "El antagonismo escapa a la posibilidad de ser aprehendido por el lenguaje, en la medida en que el lenguaje sólo existe como intento de fijar aquello que el antagonismo subvierte" (Laclau y Mouffe, 1987, p. 215).

Este cambio de lo lúdico-útil (antagonismo) por lo productivo-útil (actual discurso hegemónico) es, a nuestro juicio, y siguiendo a los autores citados, una *subversión*. El discurso del juego en los espacios educativos se constituye, entonces, como arena de la lucha por la sig-

nificación, en la que el sentido de lo lúdico-útil (inutilidad) se opone a lo productivo-útil intentando dislocar las estructuras dominantes, generando efectos críticos y una nueva objetividad a través de la rearticulación de los elementos dislocados. Por eso mismo, apuntamos a provocar una subversión simbólica del orden establecido, que el saber (útil-lúdico) resulte el acto educativo y no solo su utilidad productiva. Se trata de retomar la tensión entre términos percibidos y apreciados como contradictorios, en pos de reanudar aquellas batallas que la amnesia de la historia ha clausurado en el mundo de lo escolar. Buscar, en definitiva, la generación de las fisuras que nos permitan reflexionar en torno a un nuevo concepto de juego en los contextos educativos, que construyan un nuevo espacio de *inteligibilidad* desde el cual todo el mapa de la cultura se recomponga en un nuevo régimen de verdad desde el cual leer al juego en dichos contextos.

Ahora bien, cuando nos remontamos al origen de la palabra escuela, vemos que ella deriva de un término griego, *skolé,* que significa tiempo libre u ocio. Si bien esta palabra no hace referencia al entretenimiento en cuanto juegos[9] o bromas[10], Aristóteles entendía a esas actividades como reparadoras del trabajo, por lo que era conveniente situarlas en momentos apropiados para que sirvieran a tal fin. A su vez el trabajo (*ascholía*), aquella actividad productiva que se ponía al servicio de otro para obtener una compensación, permitiendo la subsistencia individual o familiar, se ordenaba en función del ocio, el cual –ahora sí– se dedicaría a actividades más nobles y honrosas, como la política o la contemplación (de las que Aristóteles trata en la *Ética Nicomáquea* y en la *Política*). Con este fin los individuos se juntaban en grupos para discutir sobre cuestiones de filosofía y otras artes, encabezados por algún maestro que los incentivaba a reflexionar

[9] Ver en Aristóteles, *Política*, 1337b 39-1338a 1.

[10] Ver en Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, 1127b 34.

y meditar. En consecuencia, *skolé* era el tiempo dedicado a las actividades que se elegían por sí mismas, cuya finalidad estaba fuera de cualquier resultado.

> Pero la vida práctica no se refiere necesariamente a otros, como algunos piensan, ni el pensamiento es práctico únicamente cuando se ejercita en vista a los resultados que se obtienen de la actuación sino que lo son mucho más la contemplación y la meditación que tiene su fin en sí mismas y se ejercitan por sí mismas (Aristóteles, *Política*, 1335b, p. 14-22).

Así, ir a la escuela era tiempo libre, y fuera de ella el tiempo era productivo. La escuela se creó para perder tiempo, es decir, para que el tiempo esté libre de las exigencias del trabajo: es un tiempo gratuito, en el cual no se mide lo que se produce sino que se va por la propia experiencia que se tiene en ese tiempo. A la escuela no se iba con la intención de producir nada, o al servicio de algo; la intención estaba en la actividad en sí, no en lo que resultara de su uso. Entre los griegos, en el "hacer para" o en el "actuar para" existía una devaluación de lo que se hacía en pos de los resultados de la producción o de la actuación. En otras palabras, en la elección de una actividad por sí misma el hombre manifiesta un grado de libertad más elevado que en la elección de una actividad por los resultados de esta. Pero no se trata solo de la actividad sino de la finalidad con que se la realice.

La modernidad parece haber invertido el sentido de la escuela; recurriendo al término en latín, la convirtió en un *nec otium*, es decir, un "negocio" (se puede traducir como el "no ocio" o "sin ocio"), en el cual prima la producción, el mérito, el resultado, la nota, el promedio, etcétera. Así, entramos en una paradoja: la escuela, para ser escuela, debe no ser escuela. Es decir, tiene que dejar de ser una escuela pensada en tiempo del reloj porque la educación no tiene nada que ver con ese tiempo, sino con el presente, con la presencia: se educa en

el presente. El reloj no tiene presente, sino que es pasado y futuro. El reloj no para, en él no hay presente porque lo que hace es enumerar el movimiento. Cuando uno mira el reloj, ve los movimientos que pasaron o lo que está por venir. El tiempo de la escuela entendida como *skolé*, "rato" o "cacho", es ese tiempo en el que el pasado y el futuro se suspenden, es decir que se inventa un presente que no existe. Pero muchos creen que la educación tiene que ver con el reloj, y así escuchamos: "si aprendes esto pasamos a lo otro", "si lo hacés bien promocionas", "con el estudio vas a tener trabajo", etcétera. En este sentido, Sivia Bleichmar (2012) nos advierte:

> No podemos decirles a los chicos que tienen que ir a la escuela porque así se ganarán la vida. (…) Porque lo que estamos diciendo es que su vida solo vale para ser conservada en sí misma, y no para producir algo diferente. Si a un ser humano le decimos que lo único que importa de todo lo que está haciendo ahora es prepararse para seguir viviendo, estamos hablándole a un esclavo y no a un ser humano. Los seres humanos tienen que sentir que lo que hacen tiene algún sentido que excede a la autoconservación.
>
> No se le puede plantear a un ser humano que su sentido de su vida está en ganarse la subsistencia, porque eso no es el sentido de ninguna vida. Tenemos que terminar con esta idea que les planteamos a los chicos de que el único sentido de conservar su vida es para que trabajen y sobrevivan. (…) Y *la escuela es un lugar de recuperación de sueños*, no solamente de autoconservación (Bleichmar, 2012, p. 132).

Las políticas educativas tienen una importancia decisiva en nuestro aprendizaje sobre cómo vivir. Nos parece correcto elogiar el esfuerzo para alcanzar altas notas en matemática y lectura, en el trabajo y su utilidad; el problema es cuando esos esfuerzos se sobredimensionan, monopolizando todas las prácticas a expensas de otras formas de

percibir. Sostener que el juego es un saber inútil (útil-lúdico) es venir a cuestionar que todo tenga que ser útil (productivo-útil), que el principio de utilidad sea considerado como valor dominante, naturalizado y normalizador de todos nuestros actos. Debemos pensar en una escuela que esté separada del trabajo, que no se conciba como preparación para el trabajo, en la que se defina su utilidad de otra manera que no sea como soporte para el trabajo. Como nos alerta Jorge Larrosa:

> Hay actividades que son auto-télicas, que tienen su finalidad en sí mismas, que no son instrumentos para otra cosa. ¿Para qué sirve leer? Pues para leer. ¿Para qué sirve amar? Pues para amar. ¿Para qué sirve vivir? Pues para vivir. ¿Para qué sirve estudiar? Pues para estudiar. Además, solo en la escuela (y en la universidad) los niños y los jóvenes pueden hacerse una idea de lo interesante que puede ser lo desinteresado (Larrosa, 2018, p. 455).

El filósofo Bernard Suits va a tomar la imagen de la cigarra de la fábula atribuida a Esopo y recreada por Jean de La Fontaine, conocida con el título "La cigarra y la hormiga"[11], como un ejemplo "de la vida que más vale la pena vivir" (citado por McLaughlin, 2008, p. 137). La vida de la cigarra no es inactiva, sino que la actividad que despliega no tiene precio; es, en este sentido, el disfrute de la vida. Así, el autor se cuestiona que, mientras para la vida laboriosa de las hormigas el sistema ya piensa en su enseñanza, para la "buena vida" de la cigarra ¿no tendríamos que aprender? ¿No se necesita de maestros confiables que nos guíen en ese viaje? Porque los elementos lúdicos de la vida

[11] En ella aparece una cigarra que, al llegar el invierno, se encuentra desprovista de alimento y acude a pedirlo prestado a su vecina la hormiga. Esta, temiendo no tener suficiente para ambas, le niega el préstamo y le recrimina el haber pasado el verano holgando en vez de haber hecho acopio de alimentos para la estación fría. Se trata, como todas las de La Fontaine, de una historia didáctica (con moraleja), dado que en este caso el trabajo incesante de la hormiga se ve recompensado con la supervivencia, y la despreocupación de la cigarra se paga con la vida.

no solo están vinculados con los juegos, sino que están asociados más directamente a la forma en que establecemos relaciones con lo que hacemos. Una educación de la cigarra garantizaría que los estudiantes reconozcan nuevas posibilidades lúdicas que puedan encontrar en sus vidas. Pensando en esta educación de la cigarra, ¿qué nuevos sentidos se nos abrirían si nos dedicáramos a perder el tiempo?, ¿cómo sería ese tiempo si en vez de ganarlo, lo perdiéramos?, ¿podríamos pensar al tiempo de esta manera? Tal vez uno no pueda salir de la utilidad-productiva, pero en algunos instantes, en momentos, ratos o "cachos", en irrupciones, se la puede inutilizar y vivir en la tensión entre lo útil y lo inútil, y así:

- Enseñar a olvidar la exigencia del tiempo lineal.
- Enseñar la gratificación de esforzarnos fuera del sentido utilitario.
- Enseñar a vincularnos con el otro por él mismo y no por lo que nos pueda entregar.
- Enseñar a tener experiencias sin riesgos.
- Enseñar a encontrarse con lo nuevo.
- Enseñar que las reglas no son verdades inmutables y que su maleabilidad crea vínculos sociales.
- Enseñar a elegir como premisa inaugural.
- Enseñar a ejercer la facultad de operar en el mundo de significados que, jugando, experimentamos como susceptibles de ser transformados.
- Enseñar a demorarse en aquellas cosas en las que nos sentimos a gusto.
- Enseñar a inventar mundos más amigables.

No jugamos para aprender, pero podemos afirmar que aprendemos mientras jugamos: aprendemos a jugar. Al mismo tiempo nos preguntamos si cuando uno juega, no está en un proceso de *socialización*

política (Lesbegueris, 2019) en el cual se gesta la capacidad de elegir y decidir, de construir equidad y justicia, de luchar y rebelarse frente a lo que oprime, de ensayar la valentía e inventar mundos ficcionales, pasibles de ser habitados. Estas son las utilidades del juego que proponemos como útil-lúdico, y para ello es necesario echar mano a la ciencia, que viene a establecer un desgarro, un corte sobre el conocimiento establecido hegemónicamente, y al debate político de sus sentidos para sacarlo del lugar de "inútil".

La lógica del juego se presenta así como antídoto humano ante el eterno retorno de lo mismo. Es, por lo tanto, una *lucha por el sentido*, que busca violentar los imaginarios colectivos para redefinir el proceso de producción simbólica mediante el cual una sociedad y una época se explican a sí mismas en relación con la práctica del juego.

A modo de cierre, resuenan en nuestras memorias las estrofas de la "Marcha de Osías" de María Elena Walsh:

> Quiero un tiempo,
> pero un tiempo no apurado,
> tiempo de jugar que es el mejor,
> por favor me lo da suelto y no enjaulado,
> adentro de un despertador.

Bibliografía

Abaldi, F. (2015). Mímesis y corporalidad en Walter Benjamin y Roger Caillois. *Cuaderno de filosofía,* 65, 33-45.

Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Agamben, G. (2010). *Signatura rerum*. Barcelona: Anagrama.

Agamben, G. (2011). Sobre lo que podemos no hacer. En G. Agamben, *Desnudez* (pp. 63-65). Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la Política?* Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (2003). *Conferencias sobre la Filosofía Política de Kant*. Barcelona: Paidós.

Aristóteles (1988). *Política*. Madrid: Gredos.

Aristóteles (1993). *Ética Nicomáquea*. Madrid: Gredos.

Aristóteles (2011). *Poética - Magna Moralia*. Madrid: Gredos.

Arroyo, A. (2016). Juegos son amores y juguetes son primores. En AA. VV., *Mujeres, niños y niñas en la historia. América Latina, siglo XIX y XX*. México: Universidad de Guadalajara.

Austin, J. (2008). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.

Badiou, A. (1990). *Manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.

Baraldi, C. (1999). *Jugar es cosa seria*. Rosario: Homo Sapiens.

Barthes, R. (1999). *Mitologías*. México: Siglo Veintiuno.

Behares, L. (2008). Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía” didáctica. En *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber* (pp. 11-30). Montevideo: Psicolibros Waslala.

Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. México: UACM.

Benveniste, É. (1947). El juego como estructura. En *Deucalion 2* (pp. 161-167). (Traducción de Eduardo Villegas Mejías, revisada por Fernando Auciello e Inda Dinerstein).

Bleichmar, S. (2012). *Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bordoli, E. (2007). El lugar del saber y de lo político en la formación docente. *Políticas Educativas, 1*(1), 109-123.

Bruner, N. (2009). *Duelos en juego*. Buenos Aires: Letra Viva.

Bruner, N. (2016). *El trabajo del juego*. Buenos Aires: Eudeba.

Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Butler, J. (2017). *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid: Cátedra.

Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Campillo, A. (2008). *El concepto de lo político en la sociedad global*. Barcelona: Herder.

Caruso, P. (1969). *Conversaciones con Lévi-Strauss, Foucault y Lacan*. Barcelona: Anagrama.

Castro, E. (2005). La formación de la noción filosófica de sujeto y subjetividad. *Psicoanálisis ApdeBA, 27*(3), 513-536.

Cervantes Saavedra, Miguel (2002). *Don Quijote de la Mancha.* Barcelona: Florencio Sevilla Arroyo.

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires: Aique.

Corbera, A. (2013). El derecho a jugar: lógica interna y el sentido de los juegos. En *Actas del 10.º Congreso Argentino y 5.º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Universidad Nacional de La Plata. http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-10-y-5/Eje_2_MesaJ_Corbera.pdf.

Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

Cortázar, J. (2009). *Historia de cronopios y de famas*. Pamplona: Leer-e.

Crisorio, R. (2015). La teoría de las prácticas. En Crisorio, R.; Rocha Bidegain, L.; Lescano, A. (coordinadores) *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. Universidad Nacional de La Plata, Libros de Cátedra.

Descartes, R. (2012). *Obras*. Madrid: Gredos.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

Dosse, F. (2004). *Historia del estructuralismo*. Buenos Aires: Akal.

Duek, C. (2014). *Juegos, juguetes y nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Capital intelectual.

Dylan, E. (2007). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.

Eidelsztein, A. (2008). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*. Buenos Aires: Letra Viva.

Eidelsztein, A. (2012). El origen del sujeto en psicoanálisis. Del Big Bang del lenguaje y el discurso en la causación del sujeto. *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*, *4*(5), 7-55.

Elias, N. y Dunning, E. (1996). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.

Elschenbroich, D. (1979). *El juego de los niños*. Madrid: Zero.

Enriz, N. (2012). Ceremonias lúdicas mbyá guaraní. *Maguaré*, *26*(2), 87-118.

Enriz, N. (2014). Juego, concepto y ordenamiento de una práctica

escurridiza. *Espacios en Blanco Revista de Educación*, Serie Indagaciones, (24), 17-33.

Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.

Filidoro, N. (2018). *El juego en las prácticas psicopedagógicas.* Buenos Aires: Entreideas.

Fornari, N. (1998). Lo lúdico, señalización de lo humano. *Psicoanálisis APdeBA, 20*(2).

Foucault, M. (1996). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (2000). *Tecnología del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

Freud, S. (2000). El creador literario y el fantaseo (1908 [1907]). En S. Freud, *Obras completas: El delirio y los sueños en la "Gradiva" de W. Jensen y otras obras, Vol. 9*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (2000). *Obras completas: El chiste y su relación con el inconsciente (1905), Vol. 8.* Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (2006). *Obras completas: Más allá del principio del placer, Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras: 1920-1922, Vol. 18*. Buenos Aires: Amorrortu.

Fröebel, F. (1885). *La educación del hombre*. Buenos Aires: Estrada.

Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.

Gambarotta, E. y Galak, E. (2012). Educación de los cuerpos: crítica de la reproducción social y de las potencialidades de su transformación en el marco de la Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, (38), *Número Especial 1*, 67-87.

Garvey, C. (1981). *El juego infantil*. Madrid: Morata.

Gerlero, J. (2011). La Recreación como derecho constitucional en América Latina. Un estudio para reflexionar sobre el alcance sobre la recreación en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Recreación*, *1*, 1-16.

Ginsburg, F. (2004). Cuando los nativos son nuestros vecinos. En M.

Boivin, A. Rosato,V. Arribas, (Eds.), *Constructores de otredad, Vol. 15*. Buenos Aires: Antropofagia.

Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gomá Lanzón, J. (2015). *Imitación y experiencia*. *Tetralogía de la ejemplaridad*. Madrid: Taurus.

Gómez, V. (2010). La construcción de criterios de justicia para la resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física de nivel inicial. *Anuario de investigaciones, 17*, 153-164.

Grüner, E. (1995). Prólogo: Foucault; una política de la interpretación. En M. Foucault, *Nietzsche, Freud, Marx*. Buenos Aires: El cielo por asalto.

Heller, Á. (1970). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

Homero (1993). *Odisea*. Madrid: Gredos.

Horkheimer, M. y Adorno, T. (2009). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.

Huizinga, J. (1938/2015). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.

Knapp, B. (1981). *La habilidad en el deporte*. Valladolid: Miñón.

Koyré, A. (1994). *Pensar la ciencia.* Barcelona: Paidós.

Lacan, J. (2009). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 3: las psicosis*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2010). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 5: Las formaciones del inconsciente (1957-58)*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2014a). *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Lacan, J. (2014b). Lo simbólico, lo imaginario y lo real. En J. Lacan *De los Nombres del Padre*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2015). La ciencia y la verdad. En *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista.*

Hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo Veintiuno.

Lafargue, P. (1955). *El derecho a la pereza*. Buenos Aires: Transición.

Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

Larrosa, J. (2018). *P de Profesor*. Buenos Aires: Noveduc.

Lesbegueris, Mara (junio, 2019). *Infancias con expresiones sexo-genéricas disidentes. Una mirada transgénero, feminista y psicomotriz*. Conferencia dictada en Montevideo, Uruguay, 21 de junio de 2019. Recuperado de http://www.aupsicomotricidad.org/wp-content/uploads/2019/07/Cuerpos_en-rebeldia_2019.pdf

Lévi-Strauss, C. (1969). *Las estructuras elementales del parentesco*. Buenos Aires: Paidós.

Lévi-Strauss, C. (1979). Introducción a la obra de Mareel Mauss. En M. Mauss *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.

Lévi-Strauss, C. (1995). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Paidós.

MacIntyre, A. (1994). *Justicia y racionalidad. Conceptos y contextos*. Barcelona: Eiunsa.

MacIntyre, A. (2004). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

Mandoki, K. (2006). *Estética y comunicación: de acción, pasión y seducción*. Bogotá: Norma.

Mandoki, K. (2008). *Prosaica uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Siglo Veintiuno.

Mannoni, O. (2006). *La otra escena. Claves de lo imaginario*. Buenos Aires: Amorrortu.

Mantilla, L. (2016). *Biopolítica en el juego y el jugar*. México: Universidad de Guadalajara.

Marrone, C. (2005). *El juego, una deuda del psicoanálisis*. Buenos Aires: Lazos.

Marx, C. (2003). *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Madrid: Fundación Federico Engels.

McGonigal, J. (2011). *¿Por qué los videojuegos pueden mejorar tu vida y cambiar el mundo?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

McLaughlin, D. (2008). La educación de la Cigarra: sobre el significado de la actitud lúdica en el deporte infantil. En C. Torres (Ed.), *Niñez, deporte y actividad física: reflexiones filosóficas sobre una relación compleja*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Metz, Ch. (1972). El decir y lo dicho en el cine: ¿hacia la decadencia de un cierto verosímil? En AA. VV. *Lo Verosímil*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Milstein, D. y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Montes, G. (2001). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.

Morey, M. (2000). Introducción: La cuestión del método. En M. Foucault, *Tecnología del yo*. Barcelona: Paidós.

Nancy, J.-L. (2014). *¿Un sujeto?* Adrogué: La Cebra.

Nasio, J. (2012). *El Magnífico Niño del Psicoanálisis. El concepto de sujeto y objeto en la teoría de Jacques Lacan*. Buenos Aires: Gedisa.

Nella, J. (2010). La intervención durante el juego entre el contenido demandado… y la formación del jugador experto. En V. Pavía (Ed.), *Formas del juego y modos de jugar*. *Secuencias de actividades lúdicas*. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue.

Nella, J. (2011). *¿Qué le agrega la Educación Física al juego?: La búsqueda del saber jugar.* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/ tesis/te.452/te.452.pdf

Obligado, P. (1903). *Tradiciones argentinas*. Barcelona: Montaner y Simón.

Pavía, V. (1995). Investigación y juego: Reflexiones desde una práctica. *Educación Física y Ciencia, 1*(0), 60-67.

Pavía, V. (2008). Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar!. *Educación Física y deporte, 27*(1).

Pavía, V. (2010). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas*. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue.

Pavía, V. y otros (1994). *Juegos que vienen de antes*. Buenos Aires: Humanitas.

Pavis, P. (2015). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Buenos Aires: Paidós.

Pavlovsky, E. (2007). Historia de un espacio lúdico. En E. Pavlovsky y H. Kesselman, *Espacios y creatividad*. Buenos Aires: Galerna.

Pérsico, E. (2004). *Lunfardo en el Tango y la poética popular: glosario, ensayo de voces y poemas*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.

Platón (1986). *Diálogos IV. República*. Madrid: Gredos.

Platón (1992). *Diálogos II. Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo*. Madrid: Gredos.

Platón (1999). *Diálogos. VIII. Leyes. Libros I-VI.* Madrid: Gredos.

Rancière, J. (2012). *El desacuerdo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Vigésimotercera edición. Madrid.

Rousseau, J. J. (1993). *Emilio o de la educación*. México: Porrúa.

Schaeffer, J.-M. (2002) *¿Por qué la ficción?* Toledo: Lengua de trapo.

Schargorodsky, J. (2019). El juego en el Diseño Curricular de la Escuela Primaria de CABA. Una lectura a partir de Huizinga y Caillois, *8*(15).

Schiller, F. (1928). *La educación estética del hombre: En una serie de cartas*. Madrid: Espasa-Calpe.

Schmitt, C. (2009). *El concepto de lo político*. Madrid: Alianza.

Scott, J. W. (2001). Experiencia. *Revista de estudios de género: La ventana, 2*(13), 42-74.

Sennet, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona: Anagrama.

Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sztajnszrajber, D. (2015). *¿Para qué sirve la filosofía?* Buenos Aires: Booket.

Todorov, T. (1972). *Lo Verosímil*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Torres, C. (2006). Los goles con la mano: ¿deben o no ser considerados como parte del juego?. En C. Torres y D. Campos, *¿La pelota no dobla?*. Buenos Aires: Zorzal.

Torres, C. (2011). *Gol de media cancha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Torres, C. y Hager, P. (2008). Desenfatizar la competencia en el deporte juvenil organizado: reformas mal manejadas y niños engañados. En C. Torres, *Niñez, deporte y actividad física: reflexiones filosóficas sobre una relación compleja*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Valbuena, M. (1808). *Diccionario universal latino español*. Madrid: Imprenta Real de Madrid.

Velleman, B. (2005). *"Mi estimado señor". Cartas de Mary Mann a Sarmiento (1865-1881)*. Buenos Aires: Victoria Ocampo.

Winnicott, D. W. (2003). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Wittgenstein, L. (2008). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

Sobre los autores
Grupo de Investigación en Juego

María Eugenia Villa

Profesora en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Profesora de la **cátedra Didáctica Especial 1 del Profesorado** de Educación Física, UNLP. Magíster en Investigación Educativa, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación - *Universidad Academia de Humanismo Cristiano* (*UAHC*), Chile. Doctoranda en Ciencias de la Educación, UNLP. Directora de proyectos de investigación en Juego en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-Conicet-UNLP).

mevilla@fahce.unlp.edu.ar

Jorge Daniel Nella

Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Profesor del Eje Juego y Recreación del Profesorado de Educación Física, UNLP. Magíster en Educación Corporal, UNLP. Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes, UNLP. Doctorando en Ciencias de la Educación, UNLP. Director de proyectos de investigación en juego en el Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-Conicet-UNLP). Coordinador del Programa Juegotecas Barriales de la Municipalidad de La Plata.

jorgenella@hotmail.com

Cecilia Taladríz

Profesora en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Profesora de la cátedra Educación Física 2 del Profesorado de Educación Física, UNLP. Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes, UNLP. Investigadora formada e integrante del Grupo de Investigación en Juego del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-Conicet-UNLP). Profesora de la materia Juego y desarrollo en la carrera de Educación Inicial en Institutos de Formación Docente. Profesora de Educación Física en el Nivel Inicial.

cecitala@yahoo.com.ar

Jorge Aldao

Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra Educación Física 3 del Profesorado de Educación Física, UNLP. Profesor de la cátedra Educación Física 1, eje Softbol 1, UNLP. Maestrando en Educación Corporal, UNLP. Investigador e integrante del Grupo de Investigación en Juego del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-Conicet-UNLP). Coordinador de la colonia de vacaciones en el Club Los Tilos de La Plata.

polloaldao@yahoo.com.ar

Este libro es el resultado de un trabajo colectivo de profesores investigadores interesados por la enseñanza del juego en diferentes contextos educativos, acreditados en el Grupo de Investigación en Juego (GIJ). Fruto de diez años de investigación, en el libro construyen su objeto de estudio en torno a los usos y sentidos del Juego en las prácticas de la Educación Física y en aquellos contextos educativos donde maestros, aprendices y saberes se configuran como prácticas. Elaboran aquí una Teoría del Juego pensada como un saber hacer, para hacer de ese saber un objeto de reflexión orientado por su propia lógica. La pregunta que orienta sus indagaciones no es tanto qué es el juego en sí, sino por cómo llega a comprenderse lo que es. La posición epistemológica desde donde este grupo estudia el juego se asienta en considerar que son los sujetos quienes están constituidos por las experiencias en determinadas condiciones históricas, y es el análisis de estas el que construye y constituye la teoría para su interpretación.

Estudios/Investigaciones, 72

ISBN 978-950-34-1907-6